

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DÉBORA CRISTINA ALVES DA SILVA

MIGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O ACOLHIMENTO DOS (AS) ALUNOS (AS)
IMIGRANTES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

BELO HORIZONTE
2021

DÉBORA CRISTINA ALVES DA SILVA

**MIGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O ACOLHIMENTO DOS (AS) ALUNOS (AS)
IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como experiência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação. Trabalho e Formação Humana

Orientador (a): Prof (a). Dr (a). Cirlene Cristina De Sousa

BELO HORIZONTE
2021

S586m
2021

Silva, Débora Cristina Alves
Migração na educação: o acolhimento dos (as) alunos (as)
imigrantes na rede municipal de ensino de Contagem/ Débora
Cristina Alves Silva. – 2021.
126 p.: il.

Orientadora: Dra. Cirlene Cristina de Sousa.
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia: f. 100-109
Inclui anexos.

1. Imigração na educação. 2. Direitos humanos. 3. Políticas
públicas. 4. Práticas de acolhimento – Teses. I. Sousa, Cirlene
Cristina. II. Universidade do estado de Minas Gerais, Programa de
Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 379.1

Dissertação defendida e aprovada em 20 de Outubro de 2021, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cirlene Cristina De Sousa (Orientador)
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

“ Não existe lar se não há para onde ir. Um refugiado pode ser qualquer um. Pode ser você ou eu. A chamada crise de refugiados é uma crise humana.”

Ai Weiwei

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Eunice Aparecida e João Batista, cujo amor dedicação e disciplina me permitiram ser capaz de levar a cabo este empreendimento.

À Dra Cirlene C. Sousa, minha orientadora, que desde do processo seletivo do mestrado acreditou na minha proposta e, com extrema dedicação e perspectiva visionária ajudou a viabilizar sua concretização.

Ao meu amigo Daniel Braga pela interlocução contínua e preciosa ajuda durante a escrita da dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa Política e Administração dos Sistemas Educacionais – PASE e o cursinho popular Pró – imigrantes, pela contribuição imprescindível a esta pesquisa.

À Franceline; Marden e Ágnez, pela presença marcante em minha história de vida.

A minha chefe Hédlin, pelo incentivo e compreensão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da UEMG, pelo acolhimento.

A quem me ensinou a (re) ler e a (re) escrever as letras e o mundo: Dra Marisa R. T. Duarte, minha orientadora de iniciação científica, pelo respeito às minhas escolhas e pelo talento, simpatia e profissionalismo.

Aos familiares queridos que, de forma e intensidade distintas, marcaram minha vida.

Ao meu amado Lucas, pelos últimos 12 anos de projetos comuns, de amor e de presença contínua.

RESUMO

SILVA, Débora Cristina Alves. MIGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO: o acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes na rede municipal de ensino de Contagem

Esta dissertação trata das políticas públicas de acolhimento a estudantes migrantes em Contagem, Minas Gerais. À luz da teoria dos 4 A – *Shame* (TOMASEVSKI, 2006); *Direitos Humanos e a Educação* (CANDAU, 2008) e a partir de entrevista semiestruturada, a pesquisa investigou como a questão da imigração e a cultura dos (as) alunos (as) imigrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo das escolas municipais de Contagem entre os anos de 2015 e 2019. Quanto à metodologia, foi feita caracterização dos dados educacionais da população migrante na cidade; bem como investigação bibliográfica interdisciplinar; e análise jurisprudencial das Resoluções, Pareceres e Deliberações da Secretaria de Educação e dos Conselhos de Educação do Município de Contagem referente à temática no mesmo período. Como resultado, foi possível destacar que a demanda pelo acolhimento dos (as) alunos (as) estrangeiros (as) nas escolas é algo crescente no contexto nacional, estadual e municipal. A chegada desses (as) alunos (as) deveriam suscitar adequação da oferta de matrícula, das unidades escolares e a capacitação dos (as) docentes para acolher estes sujeitos (as), com vista ao cumprimento da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e da Lei da Imigração (2017). Porém, o que se percebe é a ausência, na maioria dos entes federativos, de qualquer ação nesse sentido. No caso de Contagem, o aumento da matrícula de alunos (as) estrangeiros (as), especialmente a partir de 2015, resultou na ampliação na cidade da Lei nº 2.719/95, que se desdobrou no estabelecimento de um programa educativo de acolhimento da população migrante, o “*Escola Sem Fronteiras*”. Todavia, percebe-se que embora o programa de acolhimento dos (as) estudantes imigrantes permaneça na agenda de discussão do município, o programa vem sendo minado por descontinuidades e insuficiência administrativa. Essa problemática coloca incerteza referente à manutenção do programa no município e prejudica o acesso à instrução a todos (as) residente no município, incluindo os (as) imigrantes.

Palavras Chave: Direitos Humanos. Imigração na Educação. Práticas de Acolhimento. Políticas Públicas.

ABSTRACT

SILVA, Débora Cristina Alves. MIGRATION IN EDUCATION: welcoming immigrant students to the municipal education system of Contagem.

This dissertation deals with public policies for welcoming migrant students in Contagem, Minas Gerais. In the light of the 4 A theory – Shame (TOMASEVSKI, 2006); Human Rights and Education (CANDAU, 2008) and based on a semi-structured interview, the research investigated how the issue of immigration and the culture of immigrant students have been included in the pedagogical practices and curriculum of municipal schools in Contagem between the years 2015 and 2019. As for the methodology, a characterization was made of the educational data of the migrant population in the city; as well as interdisciplinary bibliographic research; and jurisprudential analysis of the Resolutions, Opinions and Deliberations of the Department of Education and the Councils of Education of the Municipality of Contagem regarding the theme in the same period. As a result, it was possible to highlight that the demand for the reception of foreign students in schools is something growing in the national, state and municipal context. The arrival of these students should raise the adequacy of the enrollment offer, of the school units and the training of teachers to welcome these subjects, with a view to complying with the Federal Constitution (1988) of the LDB (1996) and the Immigration Law (2017). However, what is noticed is the absence, in most federative entities, of any action in this regard. In the case of Contagem, the increase in the enrollment of foreign students, especially from 2015, resulted in the expansion in the city of Law No. 2719/95, which resulted in the establishment of an educational program to host the migrant population, the “Escola Sem Fronteiras”. However, it is clear that although the reception program for immigrant students remains on the municipal discussion schedule, the program has been undermined by discontinuities and administrative insufficiency. This problem poses uncertainty regarding the maintenance of the program in the municipality and hinders access to education for all residents of the municipality, including immigrants.

Keywords: Human Rights. Immigration in Education. Welcoming Practices. Public Policy.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo dependência administrativa.....	49
Figura 2 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo etapa de ensino.....	50
Figura 3 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo sexo.	51
Figura 4 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo raça/cor.....	51
Figura 5 Imigrantes haitianos (as) matriculados (as) na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo dependência administrativa.....	52
Figura 6 Registro por ano dos (as) imigrantes haitianos(as) residentes no Brasil (2005 - 2020).	56
Figura 7 Residentes haitianos (as) por Unidade da Federação.....	56
Figura 8 Registro por ano dos (as) imigrantes haitianos (as) com carteira assinada (2005 - 2018)	57
Figura 9 Solicitação de Refúgio por ano dos (as) imigrantes haitianos (as) (2013 -2020)	58
Figura 10 Quantitativo dos (as) imigrantes haitianos (as) com visto permanente no município de Contagem (2005 - 2020).....	60
Figura 11 Quantitativo dos (as) imigrantes residentes em Contagem, segundo sexo	60
Figura 12 Imigrantes internacionais registrados no Município de Contagem, 2020, segundo idade.....	61
Figura 13 Estado Civil dos (as) Imigrantes Haitianos (as)	62
Figura 14 Classificação do Status Legal dos (as) Imigrantes Haitianos (as) de Contagem ..	62
Figura 15 Situação Migratória	64
Figura 16 Concurso de canto entre os migrantes em Belo Horizonte e RMBH	70
Figura 17 Concurso de canto reuni alunos (as) do Escola Sem Fronteiras	71

Figura 18 Semana do Imigrante.....	71
Figura 19 Festa da Bandeira do Haiti.....	72
Figura 20 Evolução das matrículas dos (as) haitianos (as), por ano na rede municipal de ensino de Contagem.....	76
Figura 21 Porcentagem de imigrantes haitianos (as) por região em MG.....	76
Figura 22 Feira de Ciências da E.M.I.N.M.....	79
Figura 23 Curso de Formação Continuada da E.M.I.N.....	80
Figura 24 César e amiga posam para retrato em cima da laje de casa, município de Embu das Artes – SP.....	84
Figura 25 Programa Português como Língua Estrangeira - E.M.I.N.M.....	86
Figura 26 Projeto de dança "Brasilidades".....	87

TABELAS

Tabela 1 Síntese jurisprudencial das políticas de acolhimento da população imigrante no sistema de ensino brasileiro.....	28
Tabela 2 Cenário Quantitativo de trabalhos produzidos nos GTs (03, 04, 05,06, 07, 08, 12, 13, 18) no período de 2005 – 2017.....	32
Tabela 3 Produções localizadas	33
Tabela 4 Distribuição de Teses e Dissertações por ano	35
Tabela 5 Produção científica por região.....	36
Tabela 6 Análise de conteúdo das teses e dissertações.....	37
Tabela 7 Produções Localizadas	40
Tabela 8 Normativas e Ementas relacionadas ao direito dos (as) migrantes por cidade - Minas Gerais	44
Tabela 9 Mapeamento dos estudantes de imigrante matriculados no Ensino Fundamental II - Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos	81

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART	Artigo
BDT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF88	Constituição Federal de 1988
CGEB	Gestão da Educação Brasileira
CM	Conselho Municipal
CDMH	Conselho Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
COVI19	Corona Vírus Disease 2019
DECADI	Diretoria Geral de Formação Continuada
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDSEG	Ecole de Droit Et Des Sciences Économiques de Govaines
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.I.N.M	Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos.
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades.
NING	Núcleo de Instrução Educacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
OMI	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDA	Plano de Desenvolvimento Anual
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UPAG	Université Publique de L'Antibonite aux Govaines

SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Contagem
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIND-UTE	Sindicato dos trabalhadores da Educação
SINCRE	Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiro
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	6
1.1 Revisão de Literatura.....	7
1.3 Campo de Estudo	9
1.4 Sujeitas (o) da Pesquisa	10
1. 4. Procedimentos de Análise de Dados	11
CAPÍTULO 2 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DOS (AS) MIGRANTES: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL	13
2.1 Educação para os Direitos Humanos e as Políticas de Acolhimento.....	17
2.2 Práticas de Acolhimento na Perspectiva da Acessibilidade e Disponibilidade.....	17
2.3 - Práticas de Acolhimento na Perspectiva da Admissibilidade e Adequabilidade	19
CAPÍTULO 3 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO MIGRANTE NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO	22
3.1. Educação e Imigração no Brasil: um silêncio bibliográfico (?).....	29
3.2. Revisão de Estudos na Plataforma - ANPED.....	31
3.3. Revisão Estudos nas Plataformas - CAPES E BDTD/IBICT	34
3.3. Revisão de Estudos na Plataforma – SciElo	39
CAPÍTULO 4 PROJETO ESCOLA SEM FRONTEIRAS: UM OLHAR E MUITAS AÇÕES PARA A INSERÇÃO SOCIAL DE MIGRANTES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM	43
4.1 - O Pioneirismo do Município de Contagem	44
4.2- Dados sociodemográficos dos (as) alunos (as) migrantes de Contagem, segundo os microdados do Censo Escolar 2019	48
CAPÍTULO 5 DE OUTRAS TERRAS, DE OUTRO MAR: A IMIGRAÇÃO HAITIANA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM	54
5.2. Contribuições de Phanel George para o debate do acolhimento.....	54
CAPÍTULO 6 O ACOLHIMENTO DOS (AS) ALUNOS (AS) HAITINOS (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM	75
5.5 Gestão e Coordenação Pedagógica: um olhar sobre colhimento.....	87

CONSIDERAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXO 1	110
ANEXO 2	111

INTRODUÇÃO

A existência da imigração no Brasil é antiga. Desde o início da colonização no século XVI, o continente americano como um todo recebeu intensos fluxos migratórios, principalmente de europeus e africanos. Já no século XIX, o país atraiu um novo fluxo migratório originado a partir das crises político-sociais que assolavam a Europa e o Japão. Durante o século XX, uma nova onda de migrações ocorreu antes do início da Primeira Guerra (1914 -1918), se estendendo até 1930 (FAUSTO, 2010). Ao final do século XX, um novo ciclo migratório teve início. Situações como as tragédias naturais no Haiti (2010), a guerra na Síria (2011), os conflitos étnicos do Congo (2016), a crise humanitária venezuelana (2014) e a instabilidade política na Bolívia (2018) repercutem no Brasil que se torna, na América Latina, um dos principais destinos de pessoas que fogem dessas circunstâncias (OIM, 2018). As crises econômicas (2008 e 2014) nos Estados Unidos e na Europa também repercutiram no retorno de brasileiros com seus filhos (tecnicamente migrantes) para o Brasil (NUNAN et al., 2019).

Por conseguinte, esse afluxo se reflete na ampliação de demanda por matrículas de alunos (as) provenientes de outras nacionalidades nas escolas brasileiras, principalmente em escolas da rede pública. Conforme apontam os dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2020, as matrículas de alunos (as) estrangeiros (as) cresceram 112% no Brasil entre 2008 e 2020, sendo que as escolas municipais e estaduais absorvem 64% delas¹ (CORREA; ALMEIDA, 2018; BARTLETT; OLIVEIRA, 2019).

Por sua especial importância, o acesso à educação básica dos (as) migrantes² destaca-se como um tema que deve, certamente, ser levado em consideração e ter seu estudo aprofundado. Esta dissertação propõe analisar como se dá o acolhimento de alunos (as) migrantes³ na rede municipal de ensino de Contagem.

A escolha por delimitar o universo empírico da pesquisa na rede municipal de ensino de Contagem justifica-se pelo passo de ser o único município no Estado de Minas Gerais a

¹ A versão preliminar desta seção foi publicada na forma de artigo na revista Paidéia (SILVA, D.C.A; BRAGA, D.S. Educação e imigração no Brasil: um silêncio bibliográfico(?) Paidéia: c.do.cu.de.pe.da fac.de.ci.hum.soc. e da saú.univ.fumec Belo Horizonte Ano 14 n. 22 p. 55-77 jul./dez 202).

² O conceito de migrante, aqui adotado, considerou aquelas pessoas com autorização de residência nas categorias permanente temporária e fronteiriça; refugiadas; e solicitantes de refúgio, não abarcando, portanto, as naturalizadas brasileiras (ACNUR, 2015; OLIVEIRA; CAVALCANTE; COSTA, 2020; EURYDICE, 2004).

³ Nesta dissertação compreendemos alunos (as) migrantes enquanto criança e/ou jovem proveniente de um país terceiro, cujos pais se instalaram num país de acolhimento, quer tenham pedido asilo quer tenham o estatuto de refugiado (a), ou ainda, sejam imigrantes em situação regular e/ou irregular (EURYDICE, 2004).

contar com normativas destinadas ao acolhimento de alunos (as) migrantes em suas leis orgânicas, o projeto Escola Sem Fronteiras.

Em se tratando de uma pesquisa sobre políticas públicas compreendidas como espaços sociopolíticos construídos por técnicas, objetivos e conteúdos, que possibilitam a oferta de serviços públicos, dentre os quais a educação (LASCOUMES, LE GALÉS, 2012), torna-se válido apontar o contexto normativo e as garantias legais referentes ao atendimento de alunos (as) estrangeiros (as) em nível nacional e internacional.

A Declaração dos Direitos do Homem (1948) define no seu (Artigo nº26) que toda pessoa tem direito à educação, devendo esta assegurar a plena expansão da personalidade humana nas suas diferentes dimensões: direitos, liberdade, compreensão, tolerância e amizade, pertencendo aos pais à decisão relativa ao gênero de educação a dar aos filhos (as). Esta intenção surge claramente reforçada no (Artigo nº13) do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1976). Em ambos os documentos a educação deve habilitar para a convivência entre nações e grupos raciais, étnicos e religiosos.

Os mesmos direitos sobre o acesso à educação surgem reforçados no Artigo nº 28 da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e no Artigo nº2 que garante a ampliação dos mesmos a todas as crianças sem discriminação alguma.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, resultado da Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, reforça a garantia o acesso de todos (as) à educação, em particular aos grupos excluídos, às populações de periferias urbanas e zonas rurais, aos nômades e aos trabalhadores (as) migrantes, aos povos indígenas, às minorias étnicas, raciais e linguísticas: refugiados (as), deslocados pela guerra e aos povos submetidos a um regime de ocupação (Artigo nº3). Defende ainda uma educação que promova a tolerância para com a diversidade de sistemas sociais, políticos e religiosos assegurando o respeito, valores humanistas e direitos humanos (Artigo nº1).

A Declaração de Dakar (2000) vem reforçando a orientação da Declaração Jomtien, conotando a educação como chave para o desenvolvimento sustentável. Assim, as comunidades locais e internacionais ao assegurar a toda criança, jovens e adultos o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, no respeito pelos talentos e capacidade de cada um, estão a garantir o desenvolvimento de competências que permitam uma participação efetiva destes cidadãos nas sociedades e economia do século XXI.

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos (as) Trabalhadores (as) Migrantes e Membros de suas Famílias (1990), instrumento fundamental para a garantia e salvaguarda dos

direitos dos (as) imigrantes, prevê no Artigo nº30 a ampliação do direito à educação aos (as) trabalhadores (as) migrantes em situação irregular, em condições de igualdade com os cidadãos do Estado de acolhimento. A Convenção é, quanto ao direito à educação dos (as) filhos (as) dos (as) trabalhadores (as) migrantes, especialmente clara na consagração deste direito, independente da legalidade da presença do trabalhador (a) migrante.

Na região das Américas, o Brasil tem a legislação de refúgio considerada moderna - por adotar um conceito ampliado para o reconhecimento dos direitos dos (as) estrangeiros (as) (ACNUR, 2018). A legislação nacional normatiza a presença de imigrantes no país com estabelecimento do preceito constitucional de igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, com garantia, tanto aos brasileiros (as) como aos estrangeiros (as) residentes, de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, art. 3; art. 5; art. 205; art. 206). A Nova Lei da Imigração também prevê direito de educação pública a essa população, na forma de acesso igualitário e livre para inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas (BRASIL, 2017, art. 3, incisos VI; X e XI).

Apesar das previsões legais e da presença disseminada de migrantes por diferentes regiões do país, ainda são poucas as ações institucionalizadas para acolhimento dessa população no campo da educação (MORAES, 2007; MESAC, 2008; WALDMAN, 2012; FERNANDES, 2014; GONÇALVES, 2014; ALVES, 2015; MOLINARI, 2016; ROSA, 2016; SILVA, 2016). É, pois, de relevância educacional e social registrar e analisar como se dá o acolhimento dos (as) imigrantes na educação básica. Já que a educação escolar é base tanto para crianças e jovens que acompanham suas famílias no processo imigratório, como também para a subsistência e recuperação de suas condições de vida que recomeça em um novo país (TOMASEVSKI, 2006; COOMANS, 2016; CORREA; ALMEIDA, 2018; UNESCO, 2019).

As considerações realizadas nesta seção fundamentam a relevância de um estudo na área das políticas públicas de acolhimento de crianças e jovens imigrantes no sistema educativo no Estado de Minas Gerais, especificamente no Município de Contagem. Dessa forma, instituímos os seguintes objetivos dessa pesquisa:

1. Investigar como a questão do acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes entrou na agenda das políticas públicas municipais de Contagem.
2. Caracterizar a população de imigrantes que frequentam o sistema de ensino público do Município de Contagem.
3. Identificar as propostas de acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes no projeto Escola Sem Fronteiras.

4. Analisar como a questão da imigração e a cultura dos (as) alunos (as) imigrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo das escolas municipais de Contagem a partir da experiência da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos.

A fim de discutirmos e analisarmos esses tópicos, esta dissertação está organizada em em seis (6) etapas de desenvolvimento, a seguir:

Capítulo 1 – *Percurso Metodológico da Pesquisa* - apresentamos os métodos teórico-científicos utilizados para a realização do estudo de caso proposto na dissertação, bem como a apresentação do campo de estudo e dos (as) sujeitos (as) da pesquisa que protagonizaram a luta pelo acolhimento escolar dos (as) alunos (as) migrantes no município de Contagem.

No capítulo 2. *Direitos Humanos e à Educação dos (as) Imigrantes: uma relação indissociável* - procuramos compreender, ao longo deste capítulo, mediante revisão histórica-conceitual como o Direito Humanos à Educação vem sendo efetivado no Brasil, signatário de convênios internacionais e de programas constitucionais e infraconstitucionais voltados ao acolhimento educacional dos (as) migrantes. Para, em seguida, centrar-se no arcabouço teórico e no delineamento dos conceitos que fundamentam esta dissertação: educação como direito humano, educação para os direitos humanos e educação em direitos humanos.

Já o capítulo 3 - *Histórico das Políticas de Acolhimento da População Imigrante no Sistema de Ensino Brasileiro* - Apresentamos o histórico dos Marcos Regulatórios, Pareceres e Resoluções da política migratória no Brasil, bem como a literatura sobre o tema publicadas nas principais bases indexadas de artigos, teses e dissertações nacional.

O capítulo 4 - *Programa Escola Sem Fronteiras: um olhar e muitas ações para a inserção social de imigrantes através da educação no Município de Contagem* - Analisamos os avanços legais para o acolhimento e valorização da população imigrante no Estado de Minas Gerais, com recorte no Município de Contagem, primeira cidade no Estado a traçar um programa de educação para acolhê-los. Para tanto foi feita uma pesquisa documental no currículo de acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes da cidade de Contagem “Escola Sem Fronteira” e, posteriormente, apresentamos o perfil sociodemográfico dos (as) alunos (as) imigrantes do município, a partir dos microdados fornecidos pelo Censo Escolar⁴(2020), disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

⁴ O Censo Escolar é a principal fonte de dados sobre educação básica no país, com informações de escolas, turmas, alunos e professores. Sua realização é anual e de competência do INEP.

No capítulo 5 – *De o outras terras, de outro mar: a imigração haitiana no Município de Contagem*. Neste capítulo apresentaremos a análise da entrevista com o ex-consultor para assuntos migratórios da SEDUC - Secretária Municipal de Educação de Contagem, Phanel Georges. Assim, procuramos retratar os processos que levaram a cidade a estabelecer na agenda das políticas públicas municipais a questão do acolhimento dos (as) imigrantes haitianos (as) através do programa “Escola Sem Fronteiras”.

Por fim, o capítulo 6- *O acolhimento dos alunos imigrantes na Rede Municipal de Ensino de Contagem* - a palavra dos (as) sujeitos (as) da pesquisa são analisadas a fim de compreendermos, como a questão da imigração e as cultura dos (as) alunos (as) imigrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo da rede municipal de ensino de Contagem a partir das experiências no acolhimento de alunos (as) migrantes da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, FUNEC/Petrolândia fazendo o uso de diferentes registros, dentre os quais: Plano Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Anual e entrevistas semiestruturadas.

CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordaremos o percurso metodológico realizado nesta dissertação. Procuraremos descrever como empreendemos a coleta e análise de dados, com ênfase na abordagem qualitativa, as categorias analíticas e o delineamento da pesquisa.

A concepção metodológica que direcionou nossa pesquisa foi à abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, o que possibilitou estudar o acolhimento dos (as) alunos (as) migrante na rede municipal de ensino de Contagem, fazendo o uso de diferentes registros, dentre os quais: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Anual (PDA), Currículo de Acolhimento de Contagem - Escola Sem Fronteiras - e entrevistas semiestruturadas com os (as) sujeitos (as) que protagonizaram o acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes na cidade de Contagem.

Seguindo o subsídio teórico de Ludke e André (1986) o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em analisar uma situação singular, particular. Os autores ainda elucidam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Assim, o estudo de caso deve apresentar características fundamentais, a saber:

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
6. Os estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Percebemos que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. Vemos também que a compreensão de determinado objeto será auxiliada, levando-se em conta o contexto em que acontece. Os fatores externos também podem ajudar na apreensão e interpretação da problemática estudada.

No estudo de caso existem diferenças quanto à forma, os métodos e os objetivos. Ludke e André (1986, p.62) exemplificam a respeito das características fundamentais que devem constar nesse tipo de pesquisa. Eles caracterizam da seguinte forma: inicialmente, há a fase exploratória; num segundo momento, há a delimitação, culminando na realização do

relatório.

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para coleta de dados. Depois dessa fase exploratória, o pesquisador deve identificar os contornos do problema a ser estudado, podendo, então, coletar os dados sistematicamente, usando os instrumentos de sua escolha que, para ele, são os mais adequados para caracterizar a problemática. E por fim, o terceiro momento que representa o desenvolvimento do estudo de caso é a fase de análise de dados e da elaboração do relatório.

Para iniciar a análise das práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes na rede municipal de ensino de Contagem, dividimos a pesquisa em quatro fases: (i) revisão de literatura e exploração dos conceitos que sustentam o estudo e orientam a avaliação das práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes na educação básica; (ii) análise dos documentos legais e as orientações nacionais constitucionais e infraconstitucionais produzidas no âmbito do acolhimento dos (as) migrantes, em particular, no domínio do acesso a educação; (iii) caracterização geral, a partir das informações estatísticas disponibilizadas pelos microdados do Censo Escolar (2020) para delinear o perfil dos (as) alunos (as) migrantes que frequentam o sistema de ensino de Contagem; (iv) Por fim, faremos a discussão sobre as práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes na rede municipal de ensino de Contagem a partir da experiência da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos (FUNEC\ Petrolândia). Nesse sentido, fazemos o estudo de caso nas áreas internas da unidade escolar e entrevistas semiestruturadas com a direção e o ex-orientador educacional para assuntos migratórios da Secretária Municipal de Educação de Contagem (SEDUC).

1.1 Revisão de Literatura

Para a fundamentação teórica da dissertação e exploração dos conceitos que sustentam a pesquisa e orientam a avaliação das práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes em Contagem foi necessária uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar, centrada, principalmente, nas disciplinas Sociologia das Migrações, Políticas Públicas, Direitos Humanos, Direito Constitucionais, Direito Internacional, Direito do Estrangeiro e a Legislação constitucional e infraconstitucional referente à educação de imigrantes. Desse modo, adotamos três procedimentos metodológicos principais: (i) revisão sistemática de literatura (RSL); (ii) análise documental e (iii) estudo de caso.

(I) Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

Com o objetivo de mapear os estudos sobre imigração na educação no Brasil, realizamos revisão sistemática de literatura nos portais da Associação de Pós-graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); e da SciELO - Scientific Electronic Library Online. A busca nas referidas plataformas de pesquisa deu-se mediante ferramenta de busca avançada no período definido, utilizando os descritores: migração; imigrantes; escola bilíngue; escolas étnicas; acolhimento de imigrantes e políticas públicas de acolhimento, aberto para “todos os campos” sem especificar a ocorrência dos termos no título, assunto ou resumo.

Foram desconsiderados na análise os trabalhos sobre história da educação e imigração, saúde e imigração, corpo e imigração, análise etnográfica e legislação jurídica para imigrantes, pois não interessava ao escopo da pesquisa relacionado à educação e imigração contemporânea.

(II) Análise Documental

Na análise documental utilizamos a metodologia jurídica de políticas públicas, para analisar juridicamente o Marcos Regulatórios da Política Migratória brasileira promulgada nos documentos normativos nacionais. Para este fim, faremos uma pesquisa documental na Lei nº 1.406/38; Decreto nº 898/38; Decreto nº 1.006/38; Decreto nº 1545/39; CF88; Lei nº 86.069/90; Lei nº 2719/95; Lei nº 9474/97; Resolução Normativa nº 97/2012; DCN's /13; CNE/CP nº02/17; Lei nº 13.445/17. E os demais decretos, normativas e portarias voltadas para o acolhimento educacional dos (as) alunos (as) migrantes emitidos pelo Ministério da Educação, Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais e a Secretária de Educação do Município de Contagem. Além do Plano Político Pedagógico (PPP); Plano de Desenvolvimento Anual (PDA) e os demais documentos de matrícula cedida pela Secretária da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos.

Por fim, fizemos o mapeamento dos (as) imigrantes que entraram com pedido de cadastro para emissão do Registro Nacional Migratório – RNM disponíveis até agosto de 2020. Tais dados são produzidos a partir dos seguintes sistemas da Polícia Federal: Registro Nacional de Estrangeiros – RNE; Registro Nacional Migratório – RNM; Relação Anual de Informações Sociais – RAIS; Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros – SINCRE; Sistema de Registro Nacional Migratório – SISMIGRA; Foram utilizados os dados processados e divulgados pelo OBMigra (2020).

Por outro lado, a dissertação também tratará de caracterizar o perfil dos (as) alunos (as) imigrantes matriculados (as) na rede municipal de ensino de Contagem até dezembro de 2020, a partir dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

1.2 Análise Teórica

Para a análise teórica da dissertação, utilizamos os 4 A - *Shame* constructo desenvolvido por Tomasevski (2006) que define parâmetros e objetivos para o acompanhamento dos progressos de implementação de políticas educacionais pelos Estados Nacionais, sob quatro critérios: *availability*, *accessibility*, *acceptability*, *adaptability*. O objetivo é a verificação empírica, em cada Estado nacional, da realização plena do direito humano à educação; os direitos humanos na educação; e os direitos humanos através da educação.

Concomitantemente, a educação e os direitos humanos estudado por Candau (2008) nos auxiliará na análise do acolhimento dos alunos imigrantes na rede municipal de ensino de Contagem, principalmente no que concerne ao cotidiano escolar, uma vez que na concepção da educação em direitos humanos em Candau (2008):

Os(as) imigrantes não têm que se tornar iguais aos (às) cidadãos/cidadãs nacionais: o Estado e a sociedade devem aceitá-los(às), permitindo-lhes o direito à diferença cultural. As instituições não são neutras face aos(às) recém chegados(as), são entendidas como produtos históricos e culturais e, neste sentido, devem ser revistas e adaptadas (CANDAU, 2008, pp. 20-22).

Com base nestes princípios, vale mencionar uma das premissas relacionadas aos direitos humanos, que Tomasevski (2006) define como adaptabilidade. Segundo a autora, não são os (as) alunos (as) que devem se adaptar à escola e às políticas públicas, mas o inverso, isto é, as instituições devem criar projetos e proposta que se adaptem às necessidades e as condições de vida dos (as) sejeitos (as). Caso isso não ocorra, estaremos promovendo a exclusão.

1.3 Campo de Estudo

Para a realização do estudo de caso, foi selecionada a Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, localizada na regional Petrolândia. Essa unidade escolar foi escolhida por ser pioneira do Projeto Escola Sem Fronteira, primeiro no Estado de Minas Gerais a implementar políticas educacionais de acolhimento de imigrantes com o Programa de Língua

Estrangeira (PLE), além de estar localizada na regional com maior número de migrantes haitianos da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

Nesta instituição, oficialmente estudam treze alunos (as) estrangeiros (as), sendo a maioria nacional do Haiti e o restante de outros países como Colômbia, Estados Unidos, França e Portugal. A visita foi realizada no primeiro semestre de 2021, seguindo os procedimentos éticos previstos e as restrições sanitárias impostas pela pandemia da COVID19.

1.4 Sujeitas (o) da Pesquisa

Por serem escassos os documentos que registram o acolhimento de alunos (as) migrantes na rede pública de ensino desde a publicação das primeiras Diretrizes, Marcos, Resoluções e Pareceres sobre o assunto e, em particular, dos fatos ocorridos no Município de Contagem, fez-se necessário buscar contato com instituições e pessoas que vivenciaram e trabalharam com o acolhimento de migrantes no campo de estudo. Em vista disso, buscamos trabalhar com os depoimentos de quatro (4) entrevistados que participaram do acolhimento dos (as) estudantes migrantes em Contagem: a diretora e da vice-diretora da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos; o orientador educacional Phanel George, um dos responsáveis pela redação do Projeto Escola Sem Fronteiras; um (a) professor (a) lotado na Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos e um (a) aluno (a) migrante matriculado (a) na Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos.

Todavia, tendo em vista as restrições sanitárias impostas pela pandemia da COVID19 e a dificuldade e falta de acesso à internet e plataformas digitais pela comunidade dos (as) migrante do campo de estudo, fez-se necessário lançar mão das entrevistas com os professores e os (as) alunos (as) migrantes⁵. Assim, nossa entrevista limitou-se às diretoras da E.M.I.N.M e ao orientador educacional para assuntos de imigração da SEDUC.

O contato com as (o) entrevistadas (o) foi realizado em quatro etapas: (i) na primeira, por e-mail e telefone para esclarecimento sobre a pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, assim foi feita coleta de dados institucionais e pessoais dos (as) sujeitos (as) da pesquisa. (ii) A segunda etapa consistiu na visita à escola e a realização da entrevista com as diretoras da E.M.I.N.M. (iii) A terceira etapa foi à entrevista com o orientador educacional Phanel George pela plataforma de videoconferência online, uma vez

⁵ Afim de ampliar nosso escopo de pesquisa e seguindo a sugestão da banca examinadora, tentamos, novamente, contato com os (as) professores (as) e alunos (as) imigrantes registrados na E.M. I. N. M. mas não obtivemos retorno. Ressalta-se, ainda, tentativa de contato com os (as) docentes do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Contagem – SIND – UTE e a SEDUC, mas sem sucesso.

que o entrevistado não está mais no Brasil. (iv) Por fim, fizemos a transcrição e um recorte com as principais falas das (o) entrevistadas (o) visando discutir as práticas de acolhimento de estudantes migrantes no município de Contagem.

A coleta de dados se deu, obedecendo aos horários e momentos mais convenientes para as (o) participantes/participante, em dia pré-estabelecido por elas/ ele. Ressalta-se, que a coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG e obedecendo as restrições sanitárias impostas pela pandemia da COVID19.

1. 4. Procedimentos de Análise de Dados

Para analisar os dados, utilizamos como subsídio teórico o artigo “Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrantes: indicadores de buenas prácticas”, de Lloret Catalá, Céspedes Rico e Martínez Usarralde (2016). Inicialmente, realizamos a codificação inicial dos dados que, conforme Charmaz (2009, p. 74):

É realizada nos primeiros momentos da coleta de dados da pesquisa, refere-se a uma etapa mais ampla e genérica, pois todos os materiais coletados servem como dados, o que torna possível navegar por várias direções teóricas, enunciadas nos dados coletados.

Assim sendo, após realizar a codificação inicial dos dados, passamos a analisar os códigos iniciais buscando encontrar indícios sobre como a questão da imigração e a cultura dos (as) alunos (as) migrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo da rede municipal de ensino de Contagem.

A partir da identificação desses pontos em comum, utilizei as categorias de análise elaboradas por Lloret Catalá, Céspedes Rico e Martínez Usarralde (2016) que me permitissem discorrer sobre às práticas pedagógicas de acolhimento de estudantes migrantes de modo que fosse possível a compreensão do caminho percorrido pelo corpo docente, administrativo e Secretaria Municipal de Educação para o acolhimento desses alunos (as) nas unidades escolares.

Desse modo, as métricas que serviram de estrutura para a análise dos dados foram: (i) efetivação da matrícula; (ii) diretrizes de classificação e/ou reclassificação; (iii) curso de formação continuada; (iv) aulas de reforço; (v) currículo multicultural; (vi) acolhimento das famílias; (vii) desenvolvimento de projetos de combate a xenofobia.

Tendo em vista os procedimentos de análise descritos, a pesquisadora transcreveu, interpretou e examinou os resultados conforme narrado nos capítulos V e VI. Consecutivo,

apresentamos os resultados obtidos a partir da transcrição das falas das (o) entrevistadas (o) que optamos por dividir em duas partes: (i) no cap.V, buscamos identificar na fala do Sr. Phanel George os processos que levaram Contagem a estabelecer na agenda das políticas públicas municipal a discussão sobre o acolhimento dos (as) estudantes migrantes e, posteriormente a formulação, implementação e avaliação do projeto Escola Sem Fronteiras; (ii) já no cap.VI, discutiremos como a questão da imigração e as cultura dos (as) alunos (as) imigrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, FUNEC - Petrolândia.

CAPÍTULO 2 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DOS (AS) MIGRANTES: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Igualdade entre as pessoas, fim da discriminação e opressão, justiça, garantia da dignidade, proteção e liberdade. Estes são alguns dos princípios e valores que regem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em vigor há mais de meio século. O documento surge no contexto dos pós 2ª Guerra Mundial a partir de um esforço da Organização das Nações Unidas (ONU) em promover a paz.

Na Declaração, a educação aparece não apenas como um direito, mas também como um meio para que se alcance os objetivos propostos no documento. Em seu preâmbulo, ela pede “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdade”. Diversos instrumentos internacionais estabelecem preceitos relativos à educação em direitos humanos, em particular:

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13), a Convenção de eliminação de todas formas de discriminação contra a mulher (art.10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (art.7), a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul) em 2001 (CRUZ, 2013, p. 8).

No Brasil, a institucionalização dos direitos humanos aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. Nas palavras de Fausto (2010), a CF88 reflete o avanço ocorrido no país especialmente na área da extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas “minorias” (2010, p. 525). Entre outros avanços, Candau (1999) destaca o surgimento da educação em direitos humanos atrelada aos movimentos sociais e as organizações não governamentais de direitos humanos. Em complemento ao tema, González (2010) comenta:

Na década de 1970 surgiram diversos movimentos em defesa dos presos políticos, dos desaparecidos e na luta pela anistia, alguns dos quais se tornaram organizações não governamentais que contribuíram para a criação, em 1982, do Movimento Nacional de Direitos Humanos (GONZÁLEZ, 2010, p.5).

Nos anos de 1980, esse debate ganha espaço privilegiado para o seu desenvolvimento nas organizações promotoras da educação popular. Estes reivindicavam o reconhecimento dos crimes cometidos em nome do Estado, priorização das questões vinculadas aos direitos sociais, econômicos e culturais, nos níveis pessoal e coletivo. No âmbito internacional

destaca-se as ações do Instituto Interamericano de Derecho Humano (IIDH: Costa Rica) o Programa de Educação para La Paz y Derecho Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

A década de 1990 se caracterizou pela progressiva afirmação no país e em toda América do Sul da hegemonia neoliberal. Passou-se a defender a necessidade de se pôr em prática uma nova política econômica como forma de reduzir gastos. Os Estados deveriam se afastar das atividades produtivas e deixar o mercado regular livremente o preço dos bens e serviços. Para tanto, propunham a privatização das empresas estatais e a abertura das economias em relação ao mercado externo (FAUSTO, 2010).

Na educação, sob o pretexto de melhorar a qualidade e modernizar o ensino objetiva-se colocar a educação na lógica do mercado. Nesse contexto, o sistema educacional como um todo se redefine para a necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista e que contribua para amenizar a crise internacional (FAUSTO, 2010). Nesse cenário, houve a necessidade de ressituar a educação em Direitos Humanos e identificar os novos desafios que se deve enfrentar. A esse respeito, foram desenvolvidos cinco (5) princípios orientadores da educação em Direitos Humanos: (i) afirmação de uma visão política da educação; (ii) promover uma ética do público e da solidariedade; (iii) construir uma cultura de Direitos Humanos; (iv) promover uma educação intercultural; (v) formar educadores como agentes culturais e sociais (CANDAU, 1999).

O primeiro princípio orientador, diz respeito à promoção de uma educação articulada à problemática mais ampla da sociedade e às diferentes práticas sociais, que seja um espaço em que os diferentes sujeitos se formem para serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem sua cidadania. O segundo princípio orientador, trata-se de colaborar na construção de relações sociais que manifestem transparência e justiça, favoreçam o compromisso coletivo e fortaleçam os movimentos e organizações da sociedade civil. O terceiro princípio orientador, diz respeito a criar condições que permitam afetar as mentalidades e favorecer processos que promovam o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos. O quarto princípio orientador, objetiva o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gerar espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e que fomente o diálogo intercultural. Por fim, o quinto princípio orientador, formação de educadores mobilizadores de processos pessoais e grupais de cunho cultural e social (CANDAU, 1999, pp. 6-9).

Em complemento ao tema, González (2010) discute que a construção de uma política articulada a legislação que estabelece as bases políticas de promoção e defesa dos Direitos Humanos e fundamenta a educação em Direitos Humanos no Brasil, começa a se desenhar no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), com destaque para as seguintes

diretrizes: Lei dos desaparecidos políticos do Brasil (Lei nº 9.140/95) estabelece no art. 1º o reconhecimento por parte do Congresso Nacional do Brasil das pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas garantindo indenização do Estado a seus familiares, bem como aos sobreviventes que foram vítimas de tortura.

Outro regulamento importante foi o Decreto nº 4.229/2002 que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH II, instituído pelo Decreto nº 1.904/96 - PNDH. Em relação ao texto do PNDH II foram propostas mudanças nas áreas das políticas sociais como saúde, educação, trabalho e moradia. Na educação, a composição dá atenção a questões como a defesa de direitos às identidades de grupos que foram excluídos historicamente como os afrodescendentes, indígenas e ciganos, ou por motivos culturais, como as diferenças de orientação sexual. E, abriu espaço para concepções de Direitos Humanos baseados na defesa do multiculturalismo e na crítica do antropocentrismo da visão liberal clássica (GONZÁLEZ, 2010). Abaixo temos os dispositivos referentes à educação do PNDH II:

Eixo V - Educação e Cultura em Direitos Humanos: (i) formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas; (ii) a troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental; (iii) fortalecimento, desde cedo, sentimento de convivência pacífica; (iv) conhecer os diferentes, desde a mais tenra idade, e perder o medo do desconhecido; (v) formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família (BRASIL, 2002, eixo V, p. 211).

No mandato do Presidente Luiz Inácio da Silva “Lula” (2003 - 2011), definiu-se pelas políticas públicas voltadas para a erradicação da pobreza e combate à fome como: Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁶, Programa Luz para Todos, Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos - EJA, Programa Universidade para Todos - ProUni.

Na análise de González (2010), “no mandato do Presidente Lula não teve uma, mas várias políticas de direitos humanos: uma contra a pobreza, uma política para as mulheres, uma política educacional, uma política de reparação a violência da ditadura” (GONZÁLEZ, 2010, p. 24). Na educação, houve a continuidade Programa Nacional dos Direitos Humanos - PNDH III - outorgada pelo Decreto nº 7.037/2009, a seguir:

⁶ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi criado em 1996, ainda na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Eixo V - Educação e Cultura em Direitos Humanos: (art.18) efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos; (art.19) Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; (art.20) Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; (art.21) Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; (art. 22) Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p.149).

O PNDH - III dialoga com o PNDH - II como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual e distrital. O PNEDH, refletido neste programa, se desdobra em proposta de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígenas e afro-brasileiras entre as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Importante se faz considerar, salienta Candau (2007), que esse documento abriu espaço para o “alargamento” do conceito ‘ Educação em Direitos Humanos’ no Brasil tanto que o seu sentido passou a englobar desde educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicos, do meio ambiente etc. Face a essa realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a “Educação para os Direitos Humanos percam a especificidade [...] terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocados temas muito variados, com os mais diversos enfoques” (CANDAU, 2007, p.3).

Neste trabalho, compreendemos a Educação em Direitos Humanos enquanto um conceito que questiona a origem das diferenças, critica a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquias existentes nas sociedades contemporâneas. Soma-se a isso, reconhecer o outro como sujeito de direitos daqueles inerentes à existência humana aos direitos históricos e socialmente conquistados e consignados nas convenções e pactos nacionais e internacionais (TOMASEVSKI, 2006; CANDAU, 2008; LINDOMAR *et al*, 2019).

Diante dessa compreensão, que concepções pedagógicas poderiam dar conta de uma Educação em Direitos Humanos e o acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes na unidade escolar? Na classificação que abordamos, tomamos a opção de considerar uma das iniciativas internacionais de maior repercussão no campo da educação, visando sua efetividade, os 4 A -

Shame (*adaptable, accessible, available, acceptable*) em Tomasevski (2006); e no Brasil a análise de Educação em Direitos Humanos com apoio em Candau (1999, 2008).

2.1 Educação para os Direitos Humanos e as Políticas de Acolhimento

No campo teórico, conforme Candau (1999, 2008) e Tomasevski (2006), a Educação em Direitos Humanos é compreendido como um campo conceitual, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em políticas de acolhimento valorizadoras da pluralidade no contexto escolar. Direitos promulgados na CF88, a seguir:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1988, pp. 96-97).

Candau (2008) faz uma distinção entre três princípios essenciais usados para designar a Educação em Direitos Humanos: (i) educação como direito humano, consiste na universalização da oferta de vagas em todas as modalidades de ensino por parte do Estado. E, nesta, articula as questões de acesso, permanência e promoção; (ii) educação para os direitos humanos, são diretrizes curriculares que levam em consideração a educação para os Direitos Humanos; (iii) educação em direitos humanos, corresponde a didática de ensino que respondam à diversidade cultural de nossas salas de aula. Acrescenta-se, ainda, a participação do Estado como agente central para monitorar, avaliar e executar as diretrizes educacionais, além de ser financiador da educação básica.

Para que a educação seja um direito efetivo, ela deve estar disponível, acessível, admissível e adequada. O constructo dos 4 A - *Shame* foi desenvolvido pela ex- Relatora Especial da ONU para o Direito à Educação, Katarina Tomasevski. O objetivo é a verificação empírica, em cada Estado Nacional, das especificações ali indicadas (TOMASEVSKI, 2006), como veremos ao longo deste capítulo.

2.2 Práticas de Acolhimento na Perspectiva da Acessibilidade e Disponibilidade

Os conceitos de disponibilidade e acessibilidade dizem respeito à oferta da educação básica gratuita sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios e contando com padrões mínimos de qualidade (TOMASEVSKI, 2006). Isto é, requer que o Estado crie e financie instituições de ensino para atender às necessidades educacionais, além de todas as

outras, das populações marginalizadas, deslocados, migrantes no âmbito local, nacional e internacional (UNESCO, 2019)

Sobre o atendimento educacional aos migrantes, a jurisprudência nacional e internacional referente ao Direito à educação assegura a todos à escolarização, sem discriminação com base, entre outras coisas, na origem nacional ou social ou em outro status. Coomans (2016) interpreta esta normativa da seguinte forma:

O princípio da não discriminação se estende a todas as pessoas em idade escolar que residem no território de um estado, incluindo os não nacionais e independentemente de seu status legal. O último significa que também migrantes irregulares ou sem documentos podem contar com o direito à educação. Isso dá origem a obrigações imediatas inequívocas. A liberdade política para o estado não existe a este respeito. A discriminação por qualquer motivo é proibida, porque a essência do direito está em jogo. Este último implica um direito igual de acesso às instituições educacionais. Isso pode ser qualificado como o conteúdo básico ou mínimo do direito. Isso decorre da natureza universal dos direitos humanos (COOMANS, 2016, p. s/n°).

Na análise de Coomans (2016); Tomasevski (2006) permite afirmar que os Estados têm a obrigação de fornecer acesso a serviços educacionais e recursos financeiros para garantir que ninguém seja privado, no mínimo, de qualificações básicas. Visto que, na condição de pessoa refugiada, requerente de asilo, migrantes sem documento ou irregulares e/ou trabalhadores regulares à educação possibilita a autorealização, liberdade de fazer suas próprias escolhas e condição de vida digna no novo país, assegura Coomans:

Para refugiados, a frequência à educação é o caminho certo para se tornar um membro pleno de seu novo país de residência. Os trabalhadores migrantes regulares e seus filhos se beneficiarão intelectual e socialmente de ir à escola e aprender sobre as pessoas e a sociedade onde ficam temporariamente. Os requerentes de asilo que aguardam uma decisão sobre uma autorização de residência consideram a frequência do ensino básico (idioma) como um meio adequado para compensar o vazio e a desesperança de viver num centro de acolhimento de requerentes de asilo. Isto é ainda mais verdadeiro para os requerentes de asilo menores desacompanhados que se encontram em posição vulnerável. Para migrantes irregulares e sem documentos, pode seguir uma educação básica que ajuda a criar estabilidade e algum tipo de regularidade na vida pessoal e um sentimento de auto-estima. (COOMANS, 2016, p. s/n).

No Brasil a educação é um direito social, assim como a saúde; o trabalho; a moradia (CF88; ECA90; DCNs/2013; BNCC/2017; Lei n° 9.474/2017). Cabendo à União, estados e municípios a responsabilidade do financiamento da educação básica (art - 23; art - 211; art. 212). A CF88, estabelece no art. 212 a vinculação de recursos públicos mínimos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Reforçando essa ideia, Tomasevski (2006

apud BOBBIO, 2004) afirma que não existe a efetivação do Direito Humano à Educação sem a obrigatoriedade e responsabilidade por parte do governo.

2.3 - Práticas de Acolhimento na Perspectiva da Admissibilidade e Adequabilidade

Os conceitos admissível e adequado referem-se à flexibilização dos sistemas educacionais capazes de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais. Em relação a adaptação da unidade escolar, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2019) advertem que medidas positivas necessitam ser efetivadas a favor dos que se mudam e dos que ficam para trás com:

Sistemas educacionais acolhedores e cumprir seu compromisso em relação à equidade. docentes preparados para lidar com a diversidade e com os traumas associados às migrações e, principalmente, aos deslocamentos. Reconhecimento de qualificações e estudos anteriores precisa ser modernizado para que as habilidades de migrantes e refugiados sejam aproveitadas ao máximo (UNESCO, 2019, p.10).

Conforme indica o relatório da UNESCO (2019), no campo educacional verificamos demandas específicas que apontam para a necessidade da adaptação de um indivíduo em formação e por vezes fragilizado num novo grupo social e dentro de um contexto cultural diverso daquele de origem da pessoa migrante. De acordo com Lapa e Mendes (2016) o acesso a unidade escolar se constitui uma das etapas de um processo que deve compreender a adequação da escola para o acolhimento de crianças migrantes, soma-se a isso a qualificação docente referente a bagagem cultural da criança, além das experiências que culminaram na sua condição de imigrante.

Em 2018, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (CGEB/NING) publicou o “Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento”, tal cartilha é o único documento no país que apresenta diretrizes sobre práticas de acolhimento destinadas às escolas com matrículas de migrantes. Tendo como base esse documento listamos quatro (4) critérios fundamentais capazes de responder às necessidades dos (as) alunos (as) imigrantes:

Primeiro, reconhecer que o respeito ao imigrante passa pela promoção do acolhimento na escola. Quer dizer, compreender que os alunos imigrantes e suas famílias, ao chegarem no Brasil, podem ter passado por inúmeras situações adversas como: violência física e/ou psicológicas; situações de guerra ou conflitos armados; perseguições religiosas, política, racial, por orientação sexual ou de gênero; extrema vulnerabilidade social. Assim, faz-se necessário a adoção de uma abordagem pedagógica positiva sobre a presença dos(as) imigrantes em sala de aula, criando um ambiente permanentemente acolhedor. Ressalta-se,

que o objetivo não é romantizar a situação de migrante, mas a prevenção da reprodução de preconceitos aos estudantes imigrantes (CGEB/NING, 2018).

Segundo, desenvolver projetos específicos para discutir a situação dos imigrantes no contexto escolar. Em face dessa contingência, Candau (2008) comenta que os projetos educativos de acolhimento na perspectiva dos Direitos humanos objetiva a promoção de processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos, que explícita ou implicitamente, estão presentes nas [...] “escolas e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares” (CANDAU, 2008, p. 59). Diante dessa situação, algumas práticas de ensino podem ser usadas tanto no processo de adaptação e acolhimento quando no combate a prevenção do preconceito e da xenofobia, o documento orientador CGEB/NING formularam atividades que podem ser desenvolvidas, por exemplo: a escrita de cartas de boas-vindas; debates; saraus; festas; exibição de filmes, grêmio estudantil; debates; resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Nesse contexto é muito importante o “[...] resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas, como parte do processo educacional (CANDAU, 2008, p. 53)”.

Terceiro, todas as línguas faladas na escola passam a fazer parte da comunicação escrita. Um dos maiores desafios no processo de integração dos(as) migrantes é o idioma, que impede a comunicação entre professor - aluno, aluno-aluno, família - comunidade de acolhimento, que falam português. Lapa e Mendes (2016) consideram que esta barreira insere o migrante em situação de necessidade especial temporária, e demanda acompanhamento da equipe escolar dentro e fora da sala de aula. Com isso, é imprescindível adaptar a instituição de ensino com placas de sinalização para atividades escolares básicas, como placas de ir ao banheiro; estar perdido; não saber onde é a sua sala; não saber o que fazer. Em relação a dinâmica na sala de aula, recomenda-se a observação se os/as estudantes estão compreendendo o que está sendo dito, pois, alguns estudantes podem não ter fluência no português. Tendo isso em vista, é importante que o docente e equipe pedagógica sejam pacientes; falar suave e pausadamente; atentar-se a linguagem verbal e não verbal; utilizar recursos tecnológicos como os tradutores online para facilitar a comunicação.

Quarto, possui como eixo norteador no Plano Político Pedagógico (PPP) a questão do acolhimento. Em outras palavras:

[...] Reconhecer e aceitar que muitos dos recém-chegados (especialmente refugiados) provavelmente ficarão permanentemente, porque não podem voltar ao seu país de origem. É, portanto, necessário que o plano político pedagógico tenha uma visão de futuro no sentido de formular práticas de

ensino culturalmente adequadas e que preparem a integração e o acesso à comunidade de acolhimento (COOMANS, 2016, p. s/nº).

A noção contemporânea do direito à educação é garantida e positivada em diversas legislações de cunho nacional e internacional. Segundo Candau (2008) não existe nenhuma Carta Constitucional ou Documento de Direitos Humanos que não reconheça o direito à instrução. No Brasil, diante do atual ordenamento jurídico, regido pela chamada Constituição Cidadã (1988), tal questionamento, à primeira vista, poderia parecer uma discussão já superado. Afinal, apresentamos ao longo da dissertação, que o acesso à educação básica, foi afirmado e reafirmado faticamente pela jurisprudência brasileira. Entretanto, observamos na pesquisa que políticas públicas que versam sobre o acolhimento de migrantes nas unidades escolares são escassas, pouco se produziu em âmbito nacional sobre o acesso à educação básica de migrantes, conforme expresso no capítulo três (3).

CAPÍTULO 3 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO MIGRANTE NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Esta seção foi desenhada pela necessidade de compreender como o acesso à educação básica por parte dos (as) imigrantes vem sendo discutido nos documentos que orientam a política educacional brasileira, percebeu-se oportuno contextualizar o histórico das principais normativas educacionais destinadas à população migrante no Brasil. Ressalta-se que não pretendemos trazer uma discussão exaustiva de tal histórico. Nossa intenção é situar o leitor a respeito da temática que em determinados períodos entrou na agenda de discussão do país, além disso, objetiva-se chamar a atenção para elementos ainda não exaustivamente estudados, mas importantes para se pensar as políticas educacionais dirigidas ao acolhimento educacional de estrangeiros (as).

A história das Políticas de acolhimento da população imigrantes no sistema de ensino brasileiro remonta à virada do século XIX para o século XX, com a transição do trabalho escravo para o livre e o ápice do maior afluxo migratório já vivido pelo país. Ao lado de Estados Unidos, Canadá e Argentina, o Brasil foi um dos principais destinos de imigrantes. Entre 1887 e 1930 entraram no país mais de 3,8 milhões de estrangeiros (FAUSTO, 2010). Esses imigrantes ao chegarem ao país pressionavam o poder público em favor da oferta de escolas, no entanto, o Brasil do século XIX “[...] tinha um sistema de ensino deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos” (KREUTZ, 2000, p.161). Percentagem que não se manteve inalteradas até 1920, conforme aponta Teixeira (1937, apud. FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1990, p. 173):

Tínhamos em 1900, 9.750.00 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Em 1950, 14.9000.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos para de 65% para 51% em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ater bem do dobro de analfabetos (TEIXEIRA, 1937, apud. FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1990, p. 173).

Não tendo condições para a oferta de educação pública, o Estado incentivou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. Conforme aponta Kreutz (2010):

O Brasil chegou a ter em torno de 2.500 escolas étnicas em 1930. Dessas escolas, 1.579 eram de imigrantes alemães; 396 de imigrantes italianos; 349 de imigrantes poloneses e 178 de imigrantes japoneses. Essas escolas possuíam organização e cultura pedagógica própria. Nessas comunidades existiam também associações recreativas, culturais, bibliotecas e a publicação de periódicos em língua estrangeira (KREUTZ, 2010, p. 161).

A expansão das escolas étnicas levou a formulação do primeiro ordenamento jurídico com referência explícita sobre a educação de imigrantes, Lei nº 1.406, de 04 de maio de 1938, em seu art 85 enfatizam a obrigatoriedade do ensino da língua nacional, o art. 86 destaca a importância do ensino da história e da geografia do Brasil e, por fim o art. 87 proíbe o uso de livros didáticos em língua estrangeira, indicado no trecho abaixo:

[...] § 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos; § 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos; § 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escrito em língua portuguesa; § 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil; § 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país (BRASIL, 1938).

A década de 1930 inicia um novo período na história do Brasil⁷, época marcada por revoltas populares, greves e reivindicações. No cenário educacional, destaca-se o movimento dos Pioneiros da Educação, que reivindicavam a criação de uma escola nova, gratuita, democrática e acessível a todos. Nesse contexto, outorga-se a Constituição Federal de 1934 que segundo MELO (2012) tinham inspirações liberais e trouxe inovações importantes até então nunca contempladas nas constituições anteriores de ordem social; econômica; da família, cultura; educação; e da **segurança nacional**.

A Constituição Federal de 1934 estabelecia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino Religioso facultativo; as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento da educação; a criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; a presença das disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares (MELO, 2012).

Guiado pela Constituição Federal de 1934, acentua-se a apreensão em relação aos estrangeiros e se agrava a maré de xenofobia do pós Primeira Guerra Mundial e, com a crise de 1929, que às políticas de incentivo a imigração internacional vista em períodos anteriores, cederam espaço ao incentivo de políticas protecionistas, assimilacionistas e nacionalistas, como demonstra a seguinte passagem:

Entre as medidas de efeito imediato, a mais relevante refere-se a obra de nacionalização iniciada nas escolas, em algumas regiões onde o afluxo da colonização estrangeira poderia criar, no curso do tempo, centros estranhos as pulsações da vida brasileira, pela persistência de costumes, hábitos, tradições e modos de ser peculiares a outras raças. Assim,

⁷ A Era Vargas foi o período de quinze anos da história brasileira que se estendeu de 1930 a 1945 e no qual Getúlio Vargas era o presidente do país. Nesse período da história brasileira, o poder esteve centralizado em Getúlio Vargas, que assumiu como presidente do Brasil após o movimento que depôs Washington Luís da presidência (FAUSTO, 2010).

progressivamente, desapareceram as publicações em outras línguas, que não a portuguesa, foi proibido o uso de línguas estrangeiras em público, inclusive nas atividades religiosas, algumas sociedades recreativas, esportivas e culturais que não aceitaram as mudanças foram fechadas. A ação direta do Exército impôs normas de civismo e o recrutamento dos jovens para o serviço militar num contexto genuinamente brasileiro, longe dos núcleos a que pertenciam (BRASIL, 2015, p.204).

O período de 1934 a 1937 foi denominado de Governo Constitucional, exercido pelo presidente Getúlio Vargas, eleito pelo Congresso. Em 1937, foi promulgada a nossa 4ª Constituição, redigida por Francisco Campos e conhecida como “polaca” porque foi baseada na Constituição Polonesa. Ela instituiu:

O Estado Autoritário, com poder centralizador. Não admitia manifestações contrárias ao Governo. Por esta razão, a imprensa foi censurada e muitas pessoas foram perseguidas durante este regime, entre elas o líder comunista Luiz Carlos Prestes, Monteiro Lobato e Graciliano Ramos (MELO 2012, p.48).

Para Melo (2012), a CF37 representou um grande retrocesso na área educacional, revogando a vinculação de recursos para a educação no texto constitucional, retornando apenas na Constituição Federal de 1946. Ela oficializou a dualidade do sistema escolar, oferecendo ensino secundário para os que pretendiam cursar o ensino superior e ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Estabelecia a obrigatoriedade de se criarem escolas nas indústrias e sindicatos para os filhos dos operários (MELO, 2012).

Nesse cenário adverso e hostil aos imigrantes, foi promulgado o Decreto nº 898, de novembro de 1938, que propunha nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira. No mesmo ano foi publicado Decreto nº 1.006, de 10 de dezembro de 1938, que estabelecia condições de produção, importação e utilização de livros didáticos estrangeiros. Por fim, o decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, conforme salienta o art. 1:

Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum (BRASIL, 1939).

Tais diretivas presentes na política de nacionalização compulsória, em especial as que dizem respeito à reafirmação de um ideal monocultural, evidenciam-se, de maneira elucidativa, como uma política xenófoba, racalista e de negação das diferenças. Esse contexto abriu caminho para conflitos entre os agentes de nacionalização e os imigrantes que mantinham, administravam e frequentavam as escolas étnicas. Kreutz (2010); Waldman (2015) e Fritzen; Maas (2018) destaca os levantes nos núcleos coloniais e os decretos assimilacionistas como propulsores para a entrada na agenda pública brasileira as discussões sobre a educação dos (as) imigrantes e os processos de acolhimento nas unidades escolares.

Um aspecto que chama a atenção na nossa pesquisa é que no intervalo de tempo entre as políticas nacionalistas iniciadas na década de 1930 e a publicação do Estatuto do Estrangeiro de 1980, há um vazio em relação à jurisprudência nacional dirigida à educação de estrangeiros no Brasil⁸. Oliveira (2019) aponta que uma possível explicação da ausência de normativas nacionais destinadas a estrangeiros nesse período é a pouca relevância numérica da presença de alunos (as) imigrantes nas escolas brasileiras e o fato de que se encontrava em algumas áreas com núcleos coloniais, regiões de fronteira e em estados de maior prosperidade econômica.

O acesso à educação básica por parte dos (as) imigrantes entrou novamente na agenda de discussão com a promulgação da Lei n° 6.815, de 19 de agosto de 1980, o conhecido Estatuto do Estrangeiro. Este regulamento é produto de um período marcado pela intensa repressão e violência com fundamentos ultranacionalistas e calcado na antiga doutrina da segurança nacional. No que diz respeito ao acesso à educação básica, esse documento impunha barreiras legais que restringiam a matrícula dos (as) migrantes em estabelecimentos de ensino de todos os níveis à regularidade de sua situação migratória, conforme expresso no art. 48:

A admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado. As entidades, a que se refere este artigo, remeterão ao Ministério da Justiça, que dará conhecimento ao Ministério do Trabalho, quando for o caso, os dados de identificação do estrangeiro admitido ou matriculado e comunicarão, à medida que ocorrer, o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso (BRASIL, 1980, s/p).

⁸ No período de 1946 à 1980, foram publicadas mais duas Cartas Constitucionais. A Quinta, publicada durante o governo Dutra, em 1946, surgiu após a queda do Estado Novo; a de 1967 foi a sexta, e foi promulgada pelo Congresso Nacional, no período da Ditadura Militar de 1964.

Após duas décadas de restrições civis e políticas do Estado de exceção, em 1985 o Brasil entra em uma nova fase marcada pelo entusiasmo democrático. Nesse ambiente favorável aos direitos e deveres políticos e sociais, é promulgada a Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, que estipulou novas diretrizes à educação. A CF88 normatiza a educação como direito fundamental dos indivíduos, devendo ao Estado garantir, obrigatório e gratuitamente, o acesso à educação básica a todas as pessoas entre quatro e dezessete anos de idade. Portanto, desde 1988, todos (as) os (as) estrangeiros (as) residentes no Brasil, independente da situação legal, têm constitucionalmente garantido o direito à educação (BRASIL, art.205; art.206).

Direitos endossos integralmente na Lei 86.069, de 13 de junho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina em parágrafo único à universalidade das leis discriminadas no documento para todas as crianças e adolescentes nascidos (as) no Brasil ou estrangeiras (as), a seguir:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990, p.19).

A Base Nacional Curricular Comum (CNE/CP n° 2/2017), por sua vez, discute a construção de currículos interculturais, diferenciados e bilíngues. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/2013) no que se refere ao atendimento escolar contempla nas diretrizes agendas afirmativas a ser consolidada no currículo, a saber:

[...] valorização das produções estéticas e artísticas dos portadores de necessidades educacionais especiais, remanescentes de quilombolas, grupos ciganos, povos indígenas, povos do campo, ribeirinhos, comunidades de descendentes de imigrantes. (BRASIL, 2013).

Por fim, a Lei n° 9.474, de 22 de julho de 1997, Lei Brasileira de Refúgio, em seu art. 44 reconhece e prevê que a averiguação de certificados e diplomas necessários para o ingresso em instituições acadêmicas, de todos os níveis, deverá ser facilitada para os (as) imigrantes, levando em conta as condições desfavoráveis a que os (as) mesmos (as) estão expostas (os). A Lei n° 9.474/97, pilar do regime protetivo dos (as) refugiados (as) no Brasil, completou 20 anos em 2017 e foi ampliada com a promulgação da Nova Lei de Imigração n° 13.445, de 24 de maio de 2017.

A Nova Lei de Imigração em conjunto com a Lei de Refúgio de 1997 e a lei sobre tráfico de pessoas de 2016 reconhece o (a) imigrante, independentemente, de sua

nacionalidade, como sujeito (a) de direitos, e promove o combate à xenofobia e a não discriminação como princípios da política migratória brasileira. Ela também moderniza o sistema de recepção e registo dos (as) imigrantes, além de incluir artigos específicos para casos de apátridas. Conforme expresso no art. 3 “[...] assegura-se acesso igualitário e livre dos (as) imigrantes a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviços bancários e seguridade social” (BRASIL, 2017).

Apesar da Lei do Refugio de 1997 e a Lei da Imigração 2017 ter estabelecido um novo panorama sobre o direito dos imigrantes no Brasil, a concretização dessa ruptura ainda está em curso. Para Claro (2017) e Novo (2017) a nova lei, aprovada pelo Senado em Abril, representam avanços ao retirar do imigrante o rótulo de ameaça aos interesses nacionais e à segurança pública e o elevar à condição de um ser humano pleno de direitos com obrigações civis, penais e tributárias. Entretanto, continuam as normativas discriminatórias em alguns dispositivos, a título de exemplo temos: (i) não concessão de anistia para aqueles que apresentam situação irregular; (ii) vetada a possibilidade de o imigrante ser aprovado em concurso público e ter sua residência concedida em razão de aprovação; (iii) garantias de direitos políticos (votar e ser votado) aos imigrantes em nenhum nível: municipal, regional ou nacional.

Apesar de atualmente estarem nos holofotes, às leis e decretos referentes à imigração ganharam aberrações jurídicas no governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, sem partido. Em 2019, por exemplo, foi editada a Portaria 666, substituída, posteriormente, pela Portaria 770, que institui a deportação sumária de imigrantes, retomando a ideia de “segurança nacional” na política migratória do país. Não por acaso, o Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, afirmou a intenção do Brasil em abandonar o Pacto Global para a imigração por considerar o documento um “instrumento inadequado para lidar com o problema”. Esse afastamento é um elemento preocupante para a política externa brasileira, pois o referido Pacto estabelece diretrizes para a população imigrante residente no país, além da garantia de tratamento digno para os mais de três milhões de brasileiros que residem no exterior.

O governo brasileiro também tem promovido recordes de deportação durante a pandemia - um aumento de 5.700% em 2020 em relação a 2019 -, e chegou a firmar aliança com Donald Trump para retornar forçosamente brasileiros indocumentados dos Estados Unidos em condições degradantes. Nas cidades fronteiriças brasileiras, a imprensa denunciou casos de imigrantes bolivianos sendo deportados após buscar atendimento em saúde – em uma flagrante violação à universalidade do SUS e indicando a existência de um

perigoso vínculo entre profissionais da saúde e forças de segurança nacional (THE INTERSEPT BRASIL, 2021, p. s/n°).

O histórico das Políticas Educacionais de acolhimento no Brasil, informado pelos documentos constitucionais e infraconstitucionais, demonstra que o país possui longa tradição de políticas seletivas de acolhimento dos (as) estrangeiros (as) que variam conforme o cenário econômico e político e, portanto, devem ser situadas e analisadas no contexto em que foram publicadas. A síntese jurisprudencial das políticas de acolhimento da população imigrante revela que, apesar do quadro discursivo que historicamente defendeu a importância e prioridade à educação escolar, a garantia de acesso à educação básica dos (as) imigrantes foi fruto de resistência nos períodos autoritários.

Tabela 1 Síntese jurisprudencial das políticas de acolhimento da população imigrante no sistema de ensino brasileiro

Norma	Dispositivo
Lei nº 1.406/38	Art. 85/ art. 86/ art.87
Decreto nº 898/38	Art. 2
Decreto nº 1006/38	Art. 9
Decreto nº 1545/39	Art. 1
Lei nº 6.815/80	Art.97
Portaria 770/19	Art.2

Fonte: Elaboração da autora com base em (BRASIL, 38; 39; 80; 19).

Se na passagem do século XIX para o XX, a inexistência de condições para a oferta de educação pública para nacionais e estrangeiros, abriu espaço para a organização, por parte dos imigrantes, para a criação de escolas étnicas. Em períodos seguintes, nas décadas de 1930 e 1940, o Marcos Regulatórios abriu espaço para medidas de nacionalização compulsória e, paulatinamente, a existência dessas escolas foi sendo coibidas por uma série de diretivas. A repressão das escolas étnicas estimulou a publicação das primeiras resoluções direcionadas ao acolhimento dos (as) alunos (as) estrangeiros nas unidades escolares. Tais regulamentos impunham barreiras legais que restringiam a matrícula dos (as) imigrantes a sua situação migratória, bem como autorizava a recusa da matrícula de determinados estrangeiros e, por fim, estimulavam práticas pedagógicas assimilacionistas e de integração à cultura nacional.

Com a promulgação da CF88, a legislação que trata da questão imigratória no país foi reformulada e o acesso à educação dos (as) estrangeiros (as) residentes no Brasil foi positivado, independentemente da situação legal. Todavia, a atual crise imigratória deixou clara a estreita relação da política externa ao modus operandi do racismo estrutural de Estado

herdado de um regime escravocrata e colonial que constitui identidade de um país erguido sobre o extermínio de populações pretas; indígenas; quilombolas; LGBTQIA+. O panorama aqui delineado remete a um quadro normativo que subscreve os consensos internacionais sobre o tema dos Direitos Humanos. Esses consensos, mesmo que detalhados, abrem espaços para uma diversidade de ações e interpretações que permitem que praticamente toda a ação realizada no âmbito jurídico, social ou assistencial à pessoa imigrante seja de antemão limitada em muitas situações, por ressalvas como as que constam na Lei da Imigração de 2017e na Portaria 720.

Assim, resta questionar se os Direitos Humanos à educação assegurado na jurisprudência constitucional e infraconstitucional são, todavia, aplicável e vigente nas unidades escolares. Passaremos deste ponto em diante a refletir sobre a extensão desse direito na literatura e nas diretivas políticas sobre o assunto.

3.1. Educação e Imigração no Brasil: um silêncio bibliográfico (?)

A retomada do crescimento dos fluxos migratórios em todo mundo se refletiu no aumento de produções científicas sobre o assunto. Nos programas de pós-graduação internacionais, observa-se ampliação dos estudos sobre as dinâmicas migratórias, especialmente nos países que recebem grandes fluxos, e um dentre os vários aspectos analisados é a presença de estudantes estrangeiros nos sistemas educativos locais. A título de exemplo de alguns autores internacionais, considera-se Cortesão e Stoer (1995; 1999; 2000); Lahire (1997; 2002); McLaren (1997); Seabra (1994; 1999; 2010). Essas pesquisas problematizam questões pedagógicas, como a preparação de professores para lidar com a diversidade, os desafios dos idiomas, a dificuldade de aprendizagem, entre outras (CORTESÃO; STOER, 1995; 1999; 2000). Há, ainda, as que tratam das relações com as famílias, das diferenças culturais, da discriminação e do preconceito na escola (LAHIRE, 1997; 2002; MCLAREN, 1997; SEABRA, 1994; 1999; 2010). Ou seja, verifica-se a ascensão da questão da educação de imigrantes como um problema social relevante a ser investigado.

No Brasil, entretanto, ainda que a questão migratória tenha ganhado cada vez mais espaço na mídia, especialmente após a escalada de conflitos fronteiriços ocorridos em Roraima (SILVA, 2017; SILVA, 2018) e a publicação da Lei de Imigração de 2017 (FRANÇA; RAMOS; MONTAGNER, 2019), a discussão sobre a questão da educação desses sujeitos parece permanecer cercada de invisibilidade social, ainda pouco captada pela agenda das pesquisas educacionais do país.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de realizar um estudo sistemático nas

plataformas dos programas de pós-graduação do país e apresentar a natureza daquilo que tem sido discutido sobre a educação e imigração contemporânea no Brasil. Espera-se ao final do capítulo, apontar indícios relevantes dessas pesquisas desenvolvidas e divulgadas nas referidas plataformas e contribuir para a compreensão da educação e imigração. Intenta-se contribuir também para o conhecimento de uma realidade cada vez mais presente nas escolas do país e contribuir para visibilizar essa área de conhecimento nos departamentos de pós-graduação em educação do Brasil

O recorte temporal para a construção desta seção considerou os quinze últimos anos (2005-2020), que compreendem a intensificação da crise política venezuelana a partir de meados da década de 2000; o terremoto no Haiti (2010); a Guerra na Síria (2011); o agravamento da crise humanitária do Congo (a partir das convulsões de 2016); e a radicalização política na Bolívia (2018).

A primeira constituiu no levantamento sistemático de teses e dissertações sobre educação e imigração nos portais Associação de Pós-graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); e da SciELO - Scientific Electronic Library Online. Na segunda etapa, realizou-se uma análise de conteúdo sobre os modos como a imigração na educação são abordados nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação da área da educação

A busca inicial nas referidas plataformas de pesquisa deu-se mediante a ferramenta busca avançada, no período definido, utilizando os descritores “migração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “acolhimento de imigrantes” e “políticas de acolhimento”; aberto para “ todos os campos” sem especificar a ocorrência dos termos no título, assunto ou resumo. Foram encontrados onze pesquisas (artigos, dissertação e tese) sobre educação e imigração em todo Brasil. Os dados foram organizados por ano, autor, título e relação com o escopo da pesquisa. Foram desconsiderados na análise os trabalhos sobre História da Educação e imigração, saúde e imigração, corpo e imigração e análise etnográfica sobre imigrantes e refugiados, pois não interessava a essa etapa de questionamentos relacionados à imigração na educação.

3.2. Revisão de Estudos na Plataforma - ANPED

A pesquisa relacionada à produção sobre educação e imigração nos grupos de trabalho da ANPED(GTs) foi iniciada delimitando o foco de estudo em nove grupos de trabalho: GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 - Didática; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT 06 - Educação Popular; GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 08 - Formação de Professores; GT 12 - Currículo; GT 13 - Educação Fundamental; GT 18 - Educação de Jovens e Adultos. A opção por estes GTs foi tomada após uma primeira leitura dos resumos referentes às Reuniões da ANPED a serem focalizadas. Por meio dessa leitura foi possível perceber que estes GTs eram o que representavam indícios de produção sobre educação e imigração.

A partir dessa escolha, foi iniciado o exame mais aprofundada dos resumos de trabalho e pôsteres apresentados, referentes aos GTs em questão das reuniões da ANPED a serem estudados. Após essa análise, foi feita uma seleção dos resumos que demonstravam ter como fundamentação teórica educação e imigração.

Foram analisadas doze reuniões anuais (bienais) da Associação. Das publicações dessas reuniões foram retirados textos que analisam sobre educação e imigração (em suas várias expressões: escola bilíngue, didática, práticas de ensino, diversidades educacionais, currículo, cultura, curso de formação continuada, inclusão e educação popular) e mediante a leitura dos títulos e resumos, sucedidos da leitura integral, a categorização e análise dos dados. A tabela 2 representa o cenário quantitativo de trabalhos produzidos nos referidos GTs.

Tabela 2 Cenário Quantitativo de trabalhos produzidos nos GTs (03, 04, 05,06, 07, 08, 12, 13, 18) no período de 2005 – 2017

Ano	Publicação em Geral		Políticas Públicas de Acolhimento
	Com. Oral	Pôster	
2005	204	66	n.d
2006	146	43	n.d
2007	166	45	n. d
2008	139	40	n.d
2009	131	31	n.d
2010	Site inoperante	Site inoperante	Site inoperante
2011	136	48	n.d
2012	156	46	n.d
2013	123	34	01
2015	222	60	01
2017	171	29	n.d
Total	1.594	442	02

Total Geral de trabalhos publicados no período: 2.038(comunicações + pôsteres)

Fonte: elaboração própria a partir de dados da ANPEd.

A tabela um (2) apresenta informações significativas para a pesquisa. As publicações no período estudado totalizam 2.038 trabalhos nos GTs 03; 04; 05; 06; 07; 08; 12; 13; 18. Desses, 1.594 foram apresentados na modalidade comunicação oral e 442 trabalhos na modalidade pôster. O mesmo quadro ilustra que nas últimas doze edições, em apenas duas delas, houve publicações de trabalhos (modalidade comunicação, GT 12 - Currículo) sobre educação e imigração.

Desse total de trabalhos o tema educação e imigração representam 0,09% das publicações do período. Outros dados mais gerais também revelam que a localização geográfica (as quais advém as autoras) foram historicamente receptores de fluxos migratórios. Os dois artigos são da Região Sul do Brasil e as universidades de origem (FURB e UNIPAMPA) estão situadas em cidades que possuem escolas de fronteira e comunidades de imigrantes.

Tabela 3 Produções localizadas

Autor	Título	Ano	Relação com a pesquisa
Regina Célia do Couto	Ambivalência e pertencimentos culturais e nacionais nos currículos das Escolas bilíngues de fronteira	2013	Discussão sobre a educação intercultural e a valorização identitária em contextos multicultural e multilíngue.
Maristela Pereira Fritzen e Martha Regina Maas	Relação entre currículo e dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária.	2015	Análise do papel da escola e dos professores em meio ao cenário das comunidades de minoria linguística.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da ANPEd

Postos esses dados gerais, procedeu-se à análise do conteúdo das duas publicações que debruçaram-se sobre aspectos semelhantes na discussão teórica. Um primeiro aspecto que pode ser notado é a recorrência de referência, sendo possível verificar nomes de pesquisadores como Stuart Hall, Abdelmalek Sayad e Vera Candau na fundamentação dos dois artigos.

Couto (2013) e Maas e Pereira (2015) defendem a concepção de educação em direitos humanos como pontos críticos a serem trabalhados na formação de sujeitos de direito e na valorização dos atores sociais. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais definem como um dos temas transversais a Pluralidade Cultural, recomenda-se o atendimento às necessidades singulares dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (pp. 96-97).

Couto (2015) discute que embora os direitos humanos tenham surgido como marco na modernidade, hoje eles precisam se adaptar a questões muito mais plurais, rompendo com a ideia de igualdade como negação das diferenças. A pesquisadora propõe que o ideal seria a conexão entre igualdade e diferença, por meio de um panorama intercultural. Para Hall (2005):

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia . Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com que cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.73).

Remetendo-se ao interculturalismo crítico de Candau (2000), Couto enfatiza que essa perspectiva supõe uma deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais, procurando uma negociação cultural, na qual as disputas de poder entre comunidades desiguais favoreçam a criação de um programa comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

A partir dessa perspectiva a concepção de Educação é ampliada, passando a ser entendida, como salienta Fleuri :

[...] como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo [...] (FLEURI, 2003, p.20).

Constata-se que, pensar a escola na perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a idéia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos na escola. Ainda a partir dessa perspectiva a educação intercultural possibilita uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presentes, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos.

3.3. Revisão Estudos nas Plataformas - CAPES E BDTD/IBICT

No levantamento e seleção bibliográfica procederam-se a busca por dissertações e teses por meio de informações contidas nos bancos de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT – e também no banco de teses mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Foram utilizados como descritores, para a escolha das dissertações e teses, os termos: “migração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “acolhimento de imigrantes” e “políticas públicas de atenção ao imigrantes”. Estes descritores reportaram 26 dissertações e teses no período de 2005 a 2019. Desses trabalhos, após a leitura dos resumos a pesquisa destacou oito, devido ao objeto e a abordagem estarem diretamente relacionados ao escopo da pesquisa, obtendo-se o quantitativo de teses e dissertações por ano mostrado na tabela 4.

Tabela 4 Distribuição de Teses e Dissertações por ano

Ano	Dissertações	Teses
2005	-	1
2007	1	-
2008	1	1
2010	1	1
2011	1	-
2012	1	-
2013	-	1
2014	3	-
2015	5	1
2016	2	2
2017	-	2
2018	1	-
2019	1	-
Total	17	9

Fonte: elaboração própria a partir de dados da BDTD/IBICT e CAPES

Entre 2005 e 2009 foram defendidas 26 teses e dissertações, com predomínio de 17 dissertações de mestrado, que constituem 64% da produção, enquanto as teses representam 36% do total apresentado na tabela 4.

Os dados apresentados demonstram um acréscimo na produção nos últimos cinco anos, que pode ser explicado pelo aumento em níveis inéditos de migrações por crises humanitárias motivadas por perseguição, conflitos, violência generalizada e violação dos direitos humanos (SILVA e FERNANDES, 2017). No continente americano, a fuga de venezuelanos, caracterizado como o maior da história recente da região, indica que mais de 3 milhões de pessoas saíram do país até o início de 2019, em sua maioria cruzando a fronteira da região norte do Brasil.

No final de 2010, o Brasil vivenciou a experiência de recepção em massa de pessoas oriundas de outros países, logo depois do terremoto que assolou a capital haitiana, Porto Príncipe, e várias cidades do interior do Haiti.

Com relação à distribuição dos trabalhos notou-se que a maioria concentra-se na região Sudeste, até o final de 2019, recebeu a maior quantidade de fluxos migratórios do país, principalmente o estado de São Paulo, o que pode ser explicado pelo fato de ser a região do país que, tradicionalmente, tem capacidade de fornecer maiores oportunidades de emprego, conforme aponta a tabela 5.

Tabela 5 Produção científica por região

Região	Total de trabalhos
Centro-Oeste	0
Norte	0
Nordeste	0
Sul	10
Sudeste	16
TOTAL	26

Fonte: elaboração própria a partir de dados da BDTD/IBICT e CAPES

No que tange às temáticas norteadoras das pesquisas que se centram sobre a migração na educação destaca-se os estudos relacionados aos imigrantes bolivianos, totalizando 8 produções, seguida do grupo alemão 5 produções e as demais que abordam as migrações dos países africanos, árabe, francesa, haitiana, holandesa, italiana, polonesa e japonesa.

Na tentativa de compreender como essa produção está constituída optou-se também pela análise do seu conteúdo a partir do objeto da pesquisa que nortearam a investigação, bem como as temáticas que se relacionam com a educação e imigração, como demonstra a tabela 6.

Tabela 6 Análise de conteúdo das teses e dissertações

(continua)

Autor	Título	Ano	Relação com a pesquisa
Paulo Tadeu de Morais	Fronteiras, idiomas e lousas: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo nas décadas de 1990 e 2000.	2007	Tese. Este trabalho aborda os dilemas e perspectivas dos imigrantes bolivianos, sobretudo indocumentados e as dificuldades de acolhimento nas escolas brasileiras.
Roberto Silveira Junior Mesac	A travessia que mancha o corpo: imagens da imigração e a educação transitória	2008	Tese. Pesquisa etnográfica realizada com imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo. Tem por objetivo reunir argumentos para defender a tese de que a educação é movimento, travessia e intercultural.
Tatiana Chang Waldman	O acesso à educação escolar em São Paulo: a trajetória de um direito	2012	Dissertação. Analisar o quadro normativo brasileiro referente ao acesso ao direito à educação escolar básica por parte de imigrantes que residem no Estado de São Paulo.
Valéria de Oliveira Fernandes	A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu	2014	Dissertação. O estudo compreende e analisa a Escola Árabe Brasileira enquanto um espaço de valorização e (re) construção de identidade da comunidade árabe em Foz do Iguaçu.
Ana Lúcia Novais Gonçalves	Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas paulistanas	2014	Dissertação. Analisa a inserção de bolivianos nas escolas públicas paulistanas, bem como os olhares de gestores e professores para esse público, além de compreender as perspectivas destes imigrantes sobre a educação, o trabalho e as manifestações culturais.
Magda Alves	A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo	2015	Dissertação. Análise do discurso de alunos bolivianos de escolas públicas da zona leste de São Paulo, compreender seus sentimentos, e manifestações de multiculturalismo por estarem em um país estrangeiro. Busca-se ainda, observar o contexto que estes estudantes estavam inseridos, observado o tratamento dispensado pelos colegas no contexto escolar.
Simone Garbi Santana Molinari	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos.	2016	Dissertação. Investigou a escolarização e a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos, município situado na Grande São Paulo, com foco no trabalho pedagógico realizado com crianças cuja língua materna não é o português.
Édina dos Santos Rosa	A inserção de alunos imigrantes africanos na rede estadual de	2016	Dissertação. Descrever e avaliar como se estrutura a inserção dos alunos imigrantes

	ensino na cidade de São Paulo (2014 - 2016)		no cotidiano escolar, identificando as relações que se estabelecem entre os alunos imigrantes africanos negros, os outros alunos, os professores, os gestores e os demais funcionários da escola, bem como as relações entre as culturas no ambiente escolar.
Janaína Silva	Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana.	2016	Dissertação. Compreender como se dão as relações interculturais no ambiente escolar a partir da presença de estudantes bolivianos no ciclo de alfabetização de uma escola pública paulistana, tendo como fundamentação a educação intercultural, além das questões da teoria social relacionadas à alteridade e ao processo de construção da identidade.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da BDTD/IBICT e CAPES

Dentre as temáticas, pode-se destacar a recorrência da discussão acerca do termo multi/interculturalismo como referencial teórico. Fernandes (2014) discute em sua dissertação a educação bi/multilíngue e o processo de alfabetização em uma comunidade escolar localizada em contexto de imigração árabe, na cidade de Foz do Iguaçu/PR. A dissertação discute a formação de identidades profissionais de educadoras de crianças bilíngues, a partir de sua relação com as identidades pessoais e institucionais, por meio de narrativas e experiência de desenvolvimento profissional docente. Discute as variadas dimensões identitárias (pessoal, profissional e institucional) e sua relação com a educação intercultural, ressaltando o caráter dinâmico e em construção da categoria identidade.

Rosa, (2016), em sua dissertação, apresenta a preocupação em compreender como a cultura as relações de poder instituídas que impedem uma práxis educativa voltada para a diversidade étnico- cultural no âmbito escolar, utilizando séries consideradas centrais para o multiculturalismo crítico, tais como: relações de poder, diversidade cultural e diferença.

As dissertações de Gonçalves (2014), Silva, (2016), Alves (2015) e Molinari (2016) foram considerados explicitamente multiculturais: a primeira dissertação, Gonçalves (2014) utilizou de forma clara pressupostos e autores que desenvolvem referenciais multiculturais críticos, na discussão acerca de uma experiência de trabalho que busca articular as práticas pedagógicas do ensino/aprendizagem para alunos bolivianos e a necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos educandos imigrantes.

A segunda dissertação, Silva (2016) traz preocupações com a cultura, identidade, diferença e, como são construídas no ambiente escolar, abordando autores multiculturais críticos e pós-coloniais.

Alves (2015) e Molinari (2016) mostram a preocupação nas discussões e debates multiculturais com viés crítico referente à construção plural de identidade e das diferenças. No que refere à educação, essa construção está fundamentada nas teorias críticas e pós-coloniais que discute as desigualdades, as injustiças sociais e, conseqüentemente, criticam o fracasso escolar.

3.3. Revisão de Estudos na Plataforma – SCIELO

A base SciElo - Scientific Electronic Library Online - é uma biblioteca que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Para a análise dos artigos científicos publicados no Brasil, realizou-se busca nesta base de dados através dos descritores “migração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “acolhimento de imigrantes” e “políticas públicas de atenção ao imigrante”; que foram publicados no período de 2005 à 2019.

Para esta seleção foram excluídos artigos da história da imigração para o Brasil, atenção a saúde do imigrante, educação e imigração das comunidades brasileiras no exterior e práticas pedagógicas para o acolhimento de imigrantes na Europa e América do Norte. Foram encontrados 22 artigos científicos com os descritores “migração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “acolhimento de imigrantes” e “políticas de acolhimento”; sendo que 18 foram desconsiderados da análise final por se enquadrarem nos critérios de exclusão do estudo, totalizando 04 artigo incluído, indicado na tabela 7.

Tabela 7 Produções Localizadas

Autor	Título	Ano	Relação com a pesquisa
Magalhães, Giovanna Modé e Flávia Schilling	Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteira do direito à educação	2012	Discutir como os (as) alunos imigrantes bolivianos (as) estão inseridos nos sistemas educativos, como constroem a relação com a comunidade local, quais as características que têm marcado essa trajetória escolar e qual o sentido da passagem pela escola Brasileira para eles e elas.
Freitas, Marcos Cezar; Silva, Ana Paula	Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidade e tensões	2015	Pesquisa qualitativa sobre a percepção dos docentes a respeito de crianças em situação de imigração ou de refúgio na escola pública, baseada na perspectiva crítica da educação intercultural e na concepção histórico-cultural.
Kohatsu, Lineu Norio; Ramos, Maria da Conceição Pereira; Ramos, Natalia	Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo	2020	O artigo investiga a experiência de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo no acolhimento de alunos imigrantes.
Russo, Kelly; Mendes Leila; Borri- Anadon, Carina	Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções docentes.	2020	O artigo analisa aspectos contraditórios e tensos presenciados na pesquisa sobre a adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo.

Fonte: elaboração própria a partir de dados do SciELO.

Magalhãe e Schilling (2012) discutem a inserção dos imigrantes nas escolas. Ao analisar o fenômeno da imigração boliviana e sua inclusão na escola pública na Cidade de São Paulo destaca as disputas e tensões em torno dos Direitos Humanos e a educação em sociedades desiguais.

Freitas e Silva (2015) discutem sobre a relação entre os (as) professores (as) e as crianças migrantes bolivianas no cotidiano da educação infantil da cidade de São Paulo. O resultado da pesquisa aponta um ambiente escolar com crianças estigmatizadas e professores despreparados diante da complexa tarefa que se apresenta.

Já Kahatsu; Ramos e Ramos (2020) analisam a trajetória de uma escola pública do município de São Paulo no desenvolvimento de práticas e ações com vistas ao acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes. Segundo os (as) autores, nas salas de aula foram observadas práticas pedagógicas centradas no uso de livros didáticos, também foram observadas iniciativas de alguns professores em associar as experiências dos (as) alunos (as) imigrantes aos conteúdos das salas de aula. Todavia, as ações efetuadas se limitavam à mera contemplação, celebração pontual da diferença cultural e à folclorização dos grupos culturais minoritários.

Por fim, Russo; Mendes e Bori – Anadon (2020) a partir de entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. As autoras debatem a percepção positiva da adaptação de crianças congoleesas às regras acadêmicas e sobre o desempenho escolar.

Observa-se que os trabalhos acerca da educação e imigração contemporânea, orientando-se pelas políticas atuais, enfatizam a importância da educação em Direitos Humanos, a teoria multicultural, sua articulação com a educação e a prática docente. Os trabalhos organizam-se em torno das explicações do multiculturalismo crítico (CANDAU, 2000), interculturalidade (FLEURI, 2003), identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2005), pluralidade cultural (MCLAREN, 2000) e a imigração (SAYAD, 1998; 2001)

A concepção sobre imigração tende, por sua vez, a ser entendida como processo de perda de um território e ganho de outro. Pois, o pensamento desses autores mostra que o imigrante pode carregar consigo todos os territórios nos quais já viveu e vive, como um ser múltiplo, pois o significado de território não está apenas na terra por si só e, sim, nas experiências e na troca vivenciada, que constrói dentro de si a noção de território. Da mesma forma, pelo mesmo motivo, não se desterritorializa quando se desloca, mas leva consigo a experiência espacial vivida e construída ali (HALL, 2005).

Quanto à relação entre imigração e educação, os autores assinalam alguns desafios como, por exemplo, a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico (ROSA, 2016). Também se configura como uma questão especialmente desafiadora, a formação docente para o uso de metodologia de ensino acolhedoras nas salas de aula (ALVES, 2015; GONÇALVES, 2014; MOLINARI, 2016 e SILVA, 2016).

Embora o Brasil nos últimos anos tenha sido marcado por grande fluxo imigratório, as pesquisas sobre imigração na educação nos programas de pós-graduação em educação aparecem como o recorte temporal da virada do século XIX para o século XX. Quanto ao recorte espacial, as pesquisas centram-se na cidade de São Paulo e discutem o acolhimento da comunidade boliviana.

Com este estudo percebeu-se que, há um descompasso entre o fluxo de imigrantes recebidos e as ações específicas educacionais que lhes são oferecidas, apenas as Cidade de São Paulo - SP, Florianópolis - SC e Contagem - MG são exceções ao publicarem cartilhas de

cunho mais pragmático acerca da burocracia que envolve a matrícula de migrantes, principalmente os indocumentados.

A Secretária de Educação do Estado de São Paulo (SEE) organizou a cartilha “Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento”, que apresenta orientações sobre o acolhimento de estudantes migrantes na rede pública de ensino. O documento explica o que deve ser feito em relação à matrícula, emissão de certificado, classificação e/ou reclassificação, práticas pedagógicas de acolhimento dos (as) alunos (as) estrangeiros (as).

Já em Florianópolis - SC, temos o compêndio “ Bem -Vindo a Santa Catarina: um guia para refugiados e imigrantes” esse documento visa consolidar as informações necessárias para imigrantes, refugiados e solicitantes de refúgio lidarem com questões cotidianas desde acesso à saúde, direitos trabalhistas, orientações sobre acolhimento de alunos (as) migrantes na unidade escolar, dicas de utilização de transporte público.

Por fim, o Município de Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, que mesmo não estando previsto em ato normativo vigente uma categoria específica de acolhimento de imigrantes, a Secretária de Educação Municipal de Contagem - SEDUC - tem realizado ações e estratégias específica para esta população nas páginas que se seguem, apresentaremos o Projeto “ Escola Sem Fronteiras: Um Olhar e Muitas Ações para a Inserção Social de Imigrantes através da Educação no Município de Contagem” que objetiva facilitar o acolhimento de imigrantes nas escolas do município, ofertando curso de língua portuguesa para estrangeiros(as) e o curso de formação continuada para os(as) docentes da rede municipal de ensino (CONTAGEM, 2015).

CAPÍTULO 4 PROJETO ESCOLA SEM FRONTEIRAS: UM OLHAR E MUITAS AÇÕES PARA A INSERÇÃO SOCIAL DE MIGRANTES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

O Estado de Minas Gerais é o quinto estado brasileiro com o maior número absoluto de estudantes migrantes matriculados (as) no sistema educacional. Os dados do Censo Escolar de 2019 apontam que, do total de alunos (as) estrangeiros (as), aproximadamente três em cada quatro estão em escolas públicas municipais ou estaduais. Considerando apenas alunos (as) de escolas municipais, a população de estudantes migrantes está distribuída em 292 municípios do estado (BRASIL, 2021). A rede municipal de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, é a que concentra a maior parte dos (as) estudantes estrangeiros (as) matriculados (as) em escolas municipais, aproximadamente 22,6% do total do estado. Já Contagem detém 8% dessa população, podendo ser considerada a segunda maior rede municipal quanto a porcentagem de matrículas de alunos (as) migrantes, sendo a maioria deles (as) haitianos (as).

Contudo, apesar do afluxo de migrantes que o Estado recebe, apenas seis municípios contam com normativas destinadas a essa população em suas leis orgânicas, como aponta o estado da arte de Souza (2018):

Tabela 8 Normativas e Ementas relacionadas ao direito dos (as) migrantes por cidade - Minas Gerais

Cidade	Norma	Ementa
Belo Horizonte	Decreto nº 15.517, de 31 de março de 2014.	Dispõe sobre a 1ª Conferência Municipal de Migrações e Refúgio.
Betim	Lei 5303, de 26 de abril de 2012.	Institui o Dia do Imigrante Italiano e de seus descendentes no município de Betim.
Contagem	Lei nº 2719/95.	Institui em 2015 o caderno de acolhimento "Escola Sem Fronteiras: um olhar e muitas ações para a inserção social de imigrantes através da educação no município de Contagem".
Ribeirão das Neves	Lei nº 3238, de 3 de novembro de 2009.	Institui a política municipal dos direitos e deveres da cidadania, cria o conselho municipal dos direitos humanos e cidadania de Ribeirão das Neves/CMDHC, cria fórum, e outras providências. (Art. 3).
Uberlândia	Lei nº 12.649, de 17 de abril de 2017. Lei nº 2719/95	Altera a lei nº 12.626, de 19 de janeiro de 2017, que "dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação, e revoga a lei ordinária nº 11.357, de 30 de abril de 2013, lei delegada nº 26, de 07 de abril de 2009, e dá outras providências". Em linhas gerais a lei dispõe sobre o núcleo de proteção social à população de rua e migrantes.
Viçosa	Lei nº 2330/2013	Regulamenta a concessão dos benefícios eventuais no âmbito da Política Pública de Assistência Social do Município de Viçosa e dá outras providências. (art. 26).

Fonte: Souza, 2018, pp. 105 - 106 a partir de dados extraídos de Leis Municipais (2017)

Souza (2018) aponta em seu estado da arte uma ausência generalizada de políticas relacionadas à assistência social, saúde e educação. Em apenas um dos casos foi possível verificar política específica de acolhimento educacional da população imigrante, refugiados, apátridas e suas famílias: a cidade de Contagem, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, como veremos a seguir.

4.1 - O Pioneirismo do Município de Contagem

O município de Contagem se destaca no Estado de Minas Gerais não só na recepção dos (as) migrantes como na positividade de garantias ao acesso escolar para esse público. Em matérias de legislação, a cidade desde 2003 vem instituindo obrigatoriedade das discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual e étnico-racial, diversidade religiosa, povos indígenas, quilombolas, ciganos e juventudes no campo da ética, cidadania e dos direitos humanos no currículo da Rede Municipal de Educação (CONTAGEM, 2015). De acordo com Almeida *et al* (2018), a positividade dessas leis é o reflexo da estruturação de dispositivos

antirracistas que se encontram na CF88, mais especificamente em seus artigos 5º, 210º, 206º, 215º, 216º e 242º. Os autores destacam também:

[...] A lei n. 8.069/1990, propulsora da efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a lei n. 10.172/2001, referente ao Plano Nacional de Educação; a lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, o artigo 26-A; e a criação dos PCN-10/1997, destacando a “pluralidade cultural” como tema transversal (Brasil, 1988, 1990, 2000, 2001, 2010a) (ALMEIDA; AMÂNCIO; SANTOS; SALES, 2018, p.5).

Diante desse cenário, em 2015, com fundamentação na Lei nº 2.719/95, foi ratificada uma política que visa a integração dos povos (bolivianos, peruanos, salvadorenses, paraguaios, chilenos, africanos e haitianos) residentes no município. Essa é a primeira lei no Estado de Minas Gerais a instituir diretrizes de acolhimento de migrantes em âmbito municipal (SOUZA, 2018). Esse acolhimento se deu através do programa Escola Sem Fronteiras, que se operacionalizou na forma de um caderno que orienta a comunidade escolar acerca da educação de migrantes (CONTAGEM, 2015)..

O programa Escola Sem Fronteiras busca promover cultura de ensino participativa, respeitando os processos de (re)construção identitárias dos sujeitos com foco na promoção da cidadania, na consciência e diálogos interculturais (ANUNCIACÃO, 2018). Assim, o caderno Escola sem Fronteiras abarca um prospecto de acolhimento em que são privilegiadas ações didáticas e metodológicas que promovam e despertem a consciência sociocultural, o compartilhamento de saberes, a mitigação dos estereótipos e o diálogo multicultural. A fim de efetivar tais premissas, o plano acontece baseado em quatro (4) grandes eixos:

(i) assessoramento às crianças, jovens e adultos haitianos matriculados nas escolas municipais; (ii) fortalecimento das ações comunitárias da população atendida; (iii) Capacitação de Agentes Públicos sobre as temáticas de populações imigrantes e itinerantes; (iv) formação de professores para o desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas referente ao trabalho com os imigrantes e itinerantes (DECADI/SEDUC, 2015, p.22).

Nas palavras de Tomasevski (2006), o direito humano à educação precisa ser visto de forma sistêmica. Em outras palavras, trata-se da participação do Estado enquanto agente regulador na redução das desigualdades de acesso e atendimento dos imigrantes nas diferentes etapas da educação básica, utilizando-se das leis para facilitar o seu acolhimento, convívio e desenvolvimento na sociedade em que está inserido. Assim, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a concretização dos seguintes parâmetros: disponibilidade;

aceitabilidade; acessibilidade e adaptabilidade - sem qualquer um deles, o direito à educação estaria sendo violado.

Disponível no sentido de que haja instituições e programa de ensino em quantidades suficientes; acessível, sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios; aceitável, contando com padrões mínimos de qualidade; e adaptável em relação à flexibilização capaz de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais (TOMASEVSKI, 2006).

Sendo uma política adaptável, o caderno Escola sem Fronteiras abarca um prospecto de acolhimento em que são privilegiadas ações didáticas e metodológicas que promovam e despertem a consciência sociocultural, o compartilhamento de saberes, a mitigação dos estereótipos e o diálogo multicultural. Para tanto, o projeto é atravessado por três grandes eixos formativos, a saber: “Direitos e Cidadania, Arte e Cultura e Geração de Emprego e Renda”.

A adaptabilidade é um “importante meio de integração social por fornecer competências essenciais ao nível dos contactos pessoais e sociais, do desempenho e evolução escolares e profissionais e da resolução de problemas do quotidiano” (AMADO, 2013, pp. 7- 8).

Com foco voltado para necessidades imediatas do cotidiano, o programa comporta indicações de materiais, traduções trilingües (português, francês e crioulo haitiano) das cartilhas informativas e folder dos equipamentos: com intuito de esclarecer sobre a legislação, normas de convivência e cultura do país de acolhimento (CONTAGEM, 2015). De acordo com Costa e Silva (2018) a adaptabilidade das políticas de acolhimento contribui para a interação do imigrante transplantado de outros territórios na vida cotidiana, nas convenções sociais mais urgentes e necessárias para sua sobrevivência na sociedade em que agora, ele faz parte. Como se faz notar no trecho abaixo:

A chegada de imigrantes no município de Contagem, principalmente, haitianos e a inserção das crianças, jovens e adultos no ambiente escolar, fizeram o mundo ficar pequeno, encurtou distâncias e alargou possibilidades para a introdução de novas culturas e outros idiomas diferentes da nossa língua mãe. Também nos apresenta desafios estruturais da língua (crioulo e francês) e quanto o atendimento nas questões de moradia, saúde, alimentação e educação dessa população (DECADI/SEDUC, 2015, p.7).

Dialogando com o processo de aprendizagens humanizadoras foi criado o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE)⁹ que associa o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com métodos adaptáveis a necessidade do migrante e itinerante de estabelecer a integração no meio social, acesso a equipamento público (educação, saúde, defesa social, entre outros), a inserção no mercado de trabalho e garantias de direitos fundamentais a dignidade humana pelo uso e domínio da língua (CONTAGEM, 2015). Na escrita do projeto enfatiza-se o português como um processo de formação cidadã:

“encontro linguístico” que visa, por um lado, estabelecer “relações interpessoais”, “trocas culturais” e, por outro, contribuir para a “redução de invisibilidades e vulnerabilidades sociais” dos imigrantes haitianos em Contagem (DECADI/SEDU, 2015, p.25).

Desde 2015, às Escolas Municipais Isabel Nascimento de Mattos - FUNEC Petrolândia - e Maria Silva Lucas - FUNEC Ressaca - ofertam duas vezes na semana o PLE, com carga horária de 3 horas diárias. Até o momento, segundo a SEDUC, foram atendidos 200 estudantes imigrantes, sendo a maioria no ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Entre esses, 51% são haitianos(as) e os demais provenientes da Colômbia, Guatemala, Equador, Venezuela, Estados Unidos, Portugal e Itália (FERNANDES; CASTRO, 2014; CONTAGEM, 2015; SOUZA, 2017; CORREIA; ALMEIDA, 2018).

Por fim, temos a oferta de cursos de formação continuada para educadores (as) e agentes públicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, linguístico e de ações inclusivas de atendimento das populações imigrantes e itinerantes. Em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) realizou-se oficinas linguísticas de francês para 25 profissionais da educação e agentes públicos, objetivando possibilitar maior interação da escola, dos estudantes imigrantes, familiares e comunidade (CONTAGEM, 2015).

Para Euzebio *et al* (2018, p.90), nesse contexto de ensino-aprendizagem [...] “as culturas se inter-relacionam diretamente numa interação na qual a interculturalidade abre espaço para a construção de identidade, de modo que, no contexto de ensino e de aprendizagem, todos são autores de um processo que afeta suas ações no mundo”. Os cursos de formação, nesse sentido, é ação conjunta, um processo que visa ao acolhimento em uma

⁹ O PLE é um dos elementos estruturadores do Escolas sem Fronteiras, iniciativa do DECADI/SEDUC (2015) da Prefeitura Municipal de Contagem, onde se lê: “o Curso de PLE- Português como Língua Estrangeira está associado ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, considerando a necessidade do migrante e itinerante de estabelecer a integração no meio social, acesso a equipamentos públicos (educação, saúde, defesa social, entre outros)...” (DECADI/SEDUC, 2015, p. 25).

perspectiva da humanização e não na de um discurso colonizador, ainda que sejam evidentes as relações de poder que existem em toda realidade social.

Enfim, o Projeto Escola Sem Fronteiras, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, aborda de forma sucinta os principais desafios de inserção de imigrantes na rede pública de ensino. Em linguagem simples, e com indicações de leitura e instituições que assessoram imigrantes, tal documento não só se mostra profícuo pelo seu caráter (in)formativo, como por abrir precedentes para que outros municípios formulem políticas, marcos legais e práticas de acesso e permanência desses alunos (as).

4.2- Dados sociodemográficos dos (as) alunos (as) migrantes de Contagem, segundo os microdados do Censo Escolar 2019

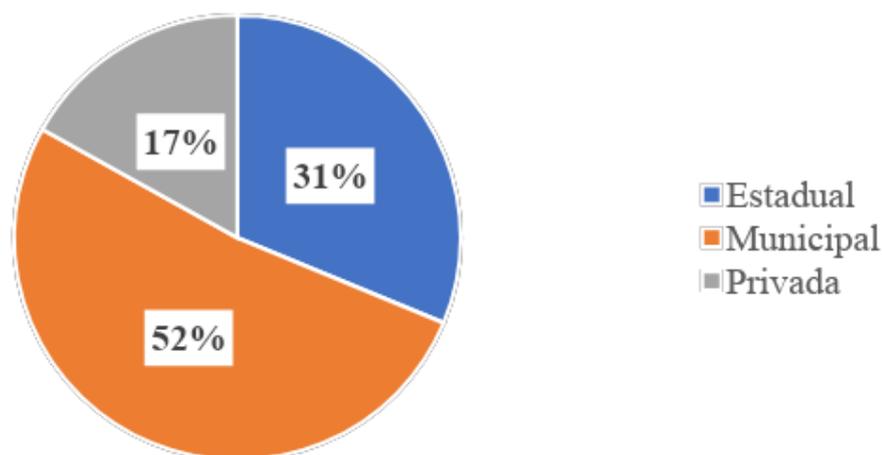
Em 2020, Contagem concentrava 8% da matrícula de estudantes estrangeiros (as) de Minas Gerais. No ano letivo de 2019, estavam inscritos 224 estudantes estrangeiros de 14 nacionalidades diferentes na rede municipal de ensino de Contagem (INEP, 2020). Os principais países de origem podem ser agrupados em três conjuntos: Haiti (50%); Estados Unidos da América (8,5%); e Portugal (25%). Os (as) demais alunos (as) migrantes eram provenientes da Bolívia (2), Canadá (1), Colômbia (9), França (1), Guatemala (3), Itália (4), Nigéria (1), Peru (1), Espanha (7), Tailândia (1) e Venezuela (7).

Segundo diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, o Município de Contagem contabilizou “46,7% da totalidade de migrantes haitianos¹⁰ (as) no Estado de Minas Gerais” (CONTAGEM, 2015). Em relação ao alto índice relativo de crianças e adolescentes dos Estados Unidos e Portugal matriculados (as) na educação básica no município de Contagem, não se trata de imigração em seus moldes tradicionais, mas de “[...] uma maioria de filhos de retornados, que nasceram no exterior durante a experiência migratória de seus pais representando uma das novas facetas desse cenário migratório” (NUNAN et al., 2019, p.30).

A maior parte desses estudantes estava matriculada nas escolas públicas, com destaque para a rede municipal (Figura 1).

¹⁰ Apesar dos (as) migrantes haitianos (as) ser a nacionalidade mais expressiva no cenário urbano de Contagem, e constituírem a maioria nos registros de matrícula na educação básica ofertada no município. Esta obra não poderia ser realizada sem a menção dos demais migrantes que, de forma e intensidade distintas, marcam a luta pela visibilização da “causa” na agenda pública.

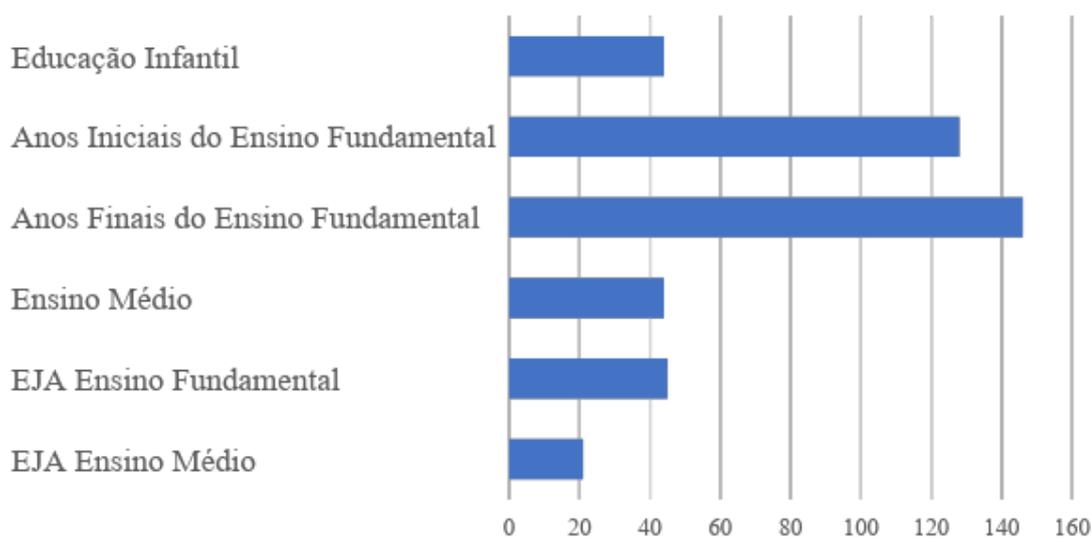
Figura 1 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo dependência administrativa



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Básica 2019

Do total de alunos migrantes de Contagem quanto à etapa de estudo em 2019 (Figura 2), 64,2% estudavam no Ensino Fundamental regular (anos iniciais + anos finais) e 10,5%, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) referente ao Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmentos). Percentual próximo ao da EJA Fundamental era o de alunos matriculados nas creches e pré-escolas da Educação Infantil e no ensino médio, 10,3% em ambas as etapas.

Figura 2 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo etapa de ensino

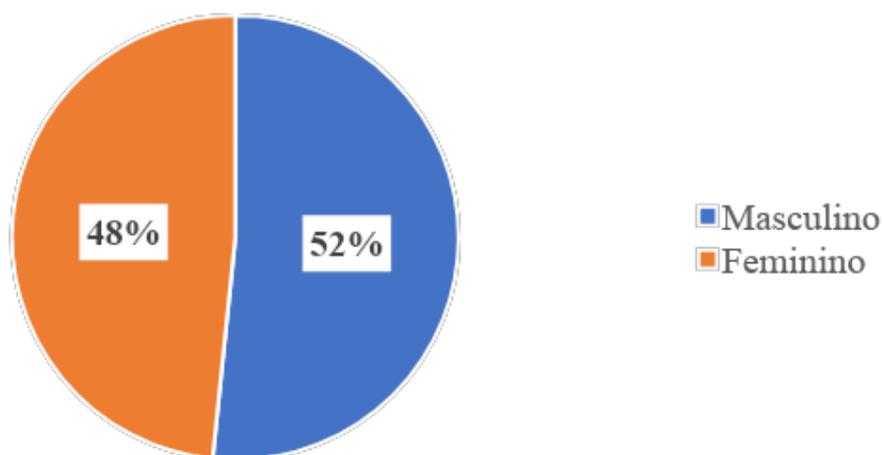


Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Básica 2019

A distribuição das matrículas na EJA Fundamental vai ao encontro de achados de outros trabalhos. Pesquisas divulgadas pela PUC/MG em parceria com a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e feita a pedido do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) com 340 haitianos (as) revelou que esses estrangeiros, na maior parte, jovens do sexo masculino e com nível de instrução equivalente ao fundamental incompleto. Além disso, segundo o Relatório Anual da Imigração do Ministério da Justiça e Segurança Pública, a distribuição por idade dos alunos imigrantes no ensino fundamental sinaliza que 72% tinham mais de 14 anos. Ou seja, há indícios de um perfil da imigração laboral como dominante.

Em relação à distribuição dos estudantes quanto ao sexo (Figura 3), Correia e Almeida (2018) apontam que a imigração em Minas Gerais se encontra na segunda fase. Isto quer dizer, que a imigração está avançando com a chegada das mulheres e das crianças, em processos de reunião familiar. Esse novo afluxo pode refletir na ampliação de matrículas segundo sexo.

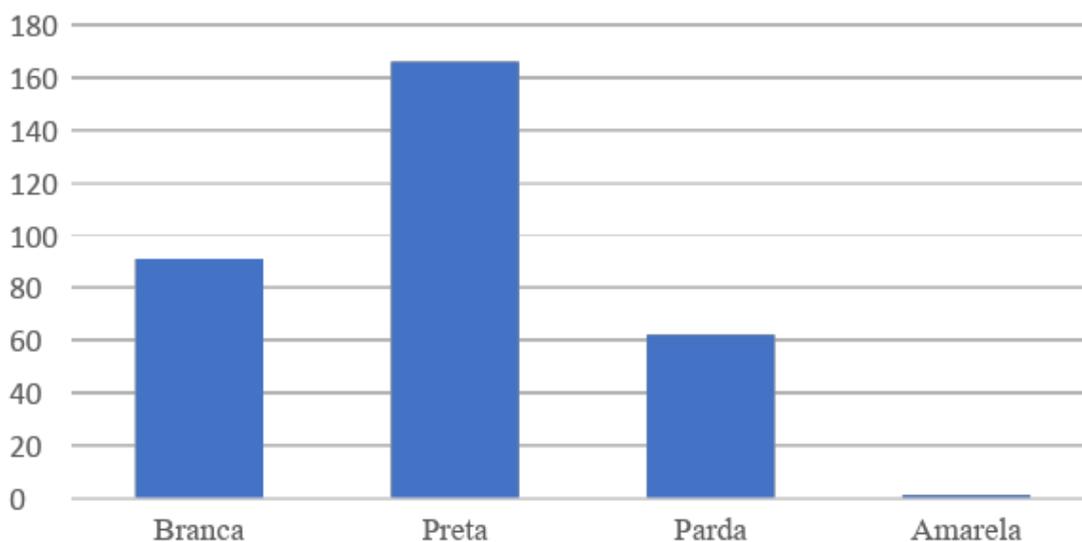
Figura 3 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo sexo.



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Básica 2019

Observa-se na composição étnica dos (as) alunos (as) matriculados segundo raça/cor (Figura 4) que, dentre as matrículas declaradas no Censo Escolar 2019, 71,3% responderam serem negros (pretos + pardos).

Figura 4 Imigrantes internacionais matriculados na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo raça/cor.

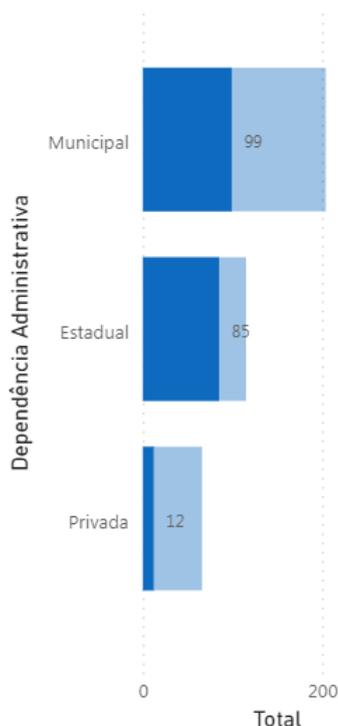


Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Básica 2019.

Explica esse percentual uma vez que, como já exposto, a maior parte dos estudantes migrantes em Contagem são haitianos (as). No Brasil, diariamente cerca de 20 haitianos (as) cruzam as fronteiras do Brasil e a comunidade atual de 135.828 mil imigrantes deve atingir os 200.000 mil até o final do ano. Cerca de 5% (6.078) dos que desembarcam no país vêm para Minas Gerais, onde encontram trabalho em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, como Esmeraldas, Contagem e Betim (CORREIA; ALMEIDA, 2018).

Os resultados encontrados no Censo Escolar 2020 desvelam que os (as) alunos (as) haitianos (as) se constitui em número absoluto expressivo de matrículas (196) na rede pública de ensino, especialmente nas escolas da rede municipal e estadual lotadas nas Regionais Ressaca e Petrolândia .

Figura 5 Imigrantes haitianos (as) matriculados (as) na educação básica no Município de Contagem, 2019, segundo dependência administrativa.



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Básica 2019.

Os dados do perfil sociodemográfico também apontam entrada mais tardia dos (as) alunos (as) imigrantes haitianos (as) no sistema de ensino, por vezes dificultado pelo desconhecimento do sistema por parte dos seus familiares; receio perante situações de irregularidade dos familiares e/ou dos próprios, em contactar as instituições de ensino; falta de documentação sobre o percurso curricular anterior das crianças e dos (as) jovens, que coloca uma agravante na atribuição de uma equivalência no sistema brasileiro; falta de capacitação

dos agentes públicos para lidar com os imigrantes; ausência de um local instituído pela Secretaria Municipal de Educação para o ensino da língua portuguesa.

Por serem poucos e insuficientes os documentos e artigos que registram o tema do acolhimento de alunos (as) migrantes desde a promulgação do Estatuto do Estrangeiro (1980) que, posteriormente, foi substituído pela Nova Lei da Imigração (2017) e, em particular, os fatos ocorridos no município de Contagem no período de vigência da Lei nº 2.719/95; para resgatar a trajetória de luta pelo Direito Humano à educação básica de migrantes neste município, fez-se necessário buscar contato com pessoas que vivenciaram o período e traziam, ainda, na memória fatos que não estavam narrados em qualquer registro escrito. Desse modo, as entrevistas realizadas com três (3) pessoas que protagonizaram a luta pelo acolhimento escolar dos (as) estudantes migrantes no município de Contagem foram esclarecedoras e de inestimável contribuição para o desenvolvimento da dissertação.

CAPÍTULO 5 DE OUTRAS TERRAS, DE OUTRO MAR: A IMIGRAÇÃO HAITIANA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

Nos próximos capítulos será apresentado o estudo de caso realizado na Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos e as entrevistas semiestruturadas (em anexo) com orientador para assuntos migratórios da Secretária Municipal de Educação de Contagem e a direção da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos. Dividimos a discussão em dois capítulos: no capítulo 5, procuramos retratar os processos que levaram o Município de Contagem a estabelecer na agenda das políticas públicas municipais a questão do acolhimento dos (as) imigrantes através do programa “Escola Sem Fronteiras”. E posteriormente, no capítulo 6 discutimos as práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes na rede municipal de ensino de Contagem a partir da experiência da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos.

5.2. Contribuições de Phanel George para o debate do acolhimento

Phanel George nasceu em Porto Príncipe, na República do Haiti, em 1985. Foi aluno de na Université Publique de L’Artibonite aux Govaines (UPAG), onde estudou Pedagogia. Estudo Direito pela Ecole de Droit Et Des Sciences Économiques de Govaives (EDSEG). Em 2013, ao chegar ao Brasil, fez especialização em Cidadania e Direitos Humanos no contexto de Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). A partir de 2015, começou a trabalhar como orientador educacional para assuntos migratórios na Secretária Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) e também como agente de ação social no serviço de acolhimento institucional da Prefeitura de Belo Horizonte pela Cáritas brasileira. Durante cinco (5) anos foi presidente da associação de haitianos de Contagem Kore Ayisyen. Atualmente é mestrando na Université de Poitiers – França na linha de pesquisa sobre Migrations Internationales.

Iniciamos a entrevista com Phanel George com a retrospectiva sobre o processo de imigração para o Brasil, a escolha de fixar residência em Contagem e a atuação profissional no projeto “Escola Sem Fronteiras”. Posteriormente, discutimos sobre a implementação e avaliação do currículo de acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes de Contagem. A partir da fala de Phanel George, foi possível elaborar cinco (5) categorias de análise mais significativas: (i) Afinal, quem são eles? (ii) Migração de redes – explicação para a escolha de Contagem; (iii) A escola: um lugar singular para o ser migrante; (iv) A construção de um

projeto de acolhimento na agenda governamental de Contagem; (v) Do projeto à lei regulamentar um motivo de preocupação.

A entrevista com Phanel foi realizada por videoconferência online uma vez que o entrevistado não está mais no Brasil e em respeito às restrições sanitárias impostas pela pandemia da COVID-19. Abaixo apresentamos a síntese da entrevista.

A. Afinal quem são Eles?

Phanel George relatou que a imigração haitiana para o Brasil de maneira geral, e para Contagem de modo mais específico se iniciou a partir de calamidades decorrente do terremoto em janeiro de 2010, que atingiu 7.0MW pontos na escala de magnitude (HANDERSON, 2015). Conforme Handerson (2015) o tremor ocorreu a cerca de 10 quilômetros de profundidade, a 22 quilômetros da capital Porto Príncipe. Esse primeiro sismo antecedeu outros de magnitude 5,9 e 5,5. Esse desastre natural provocou grande destruição em Porto Príncipe e região metropolitana, estima-se que metade das construções do município foram destruída, e aproximadamente 250 mil pessoas ficaram feridas, 1,5 milhão de haitianos ficaram desalojados e\ou desabrigados e o percentual de mortos ultrapassou a soma das 200 mil pessoas.

Acrescenta-se a isso crise econômica internacional; guerra civil; crises humanitárias bem como instabilidade política que tomaram conta do país nos anos subsequentes ao abalo sísmico. Esperançosos de novas oportunidades de trabalho e melhores condições de vida, muitos haitianos escolheram o Brasil como um de seus principais destinos. Segundo o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra 2020, do Ministério da Justiça e Segurança, os (as) imigrantes de origem haitiana se destacam no cenário brasileiro por sua representação numérica distribuída por todo território nacional. Desde 2010, já foram regularizados 135.828 mil haitianos (as), quantitativo de estrangeiros (as) maior que qualquer outra nacionalidade registrada no país nos últimos anos. Conforme aponta o relatório OBMigra, por ano, dos (as) imigrantes haitianos (as) residentes no Brasil:

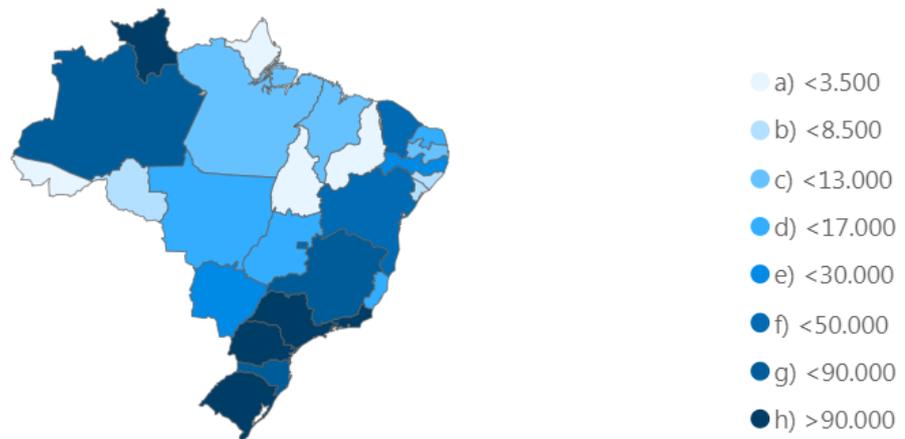
Figura 6 Registro por ano dos (as) imigrantes haitianos(as) residentes no Brasil (2005 -2020).



Fonte: OBMigra, 2020.

De acordo com OBMigra – 2020, embora as regiões Sul e Sudestes sejam as localidades com o maior registro de presença de haitianos (as) no país, outros grandes centros como Amapá, Amazonas, Ceará, Bahia e Contagem – MG apresentam a mesma notoriedade. Conforme indica a figura 8 com a distribuição territorial dos (as) haitianos por Unidade da Federação:

Figura 7 Residentes haitianos (as) por Unidade da Federação



Fonte: Sincre/Sismigra (2020)

Dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS apontam que entre 2010 e 2018 foram emitidas 305.706 mil carteiras de trabalho para trabalhadores imigrantes no país, sendo 76,3% fornecidas para pessoas oriundas do continente americano. Ainda de acordo com a RAI, os (as) haitianos (as) representam o grupo com maior movimentação no mercado de trabalho formal com 48.644 mil carteiras assinadas, superando os (as) portugueses (as)

(CAVALCANTI, OLIVEIRA e TONHATI, 2015). Em Contagem, segundo dados da Carteira de Trabalho e Previdência Social – CPTS, de 2012 a 2020, foram encaminhados para o trabalho 2.672 haitianos. Conforme indicado na figura abaixo:

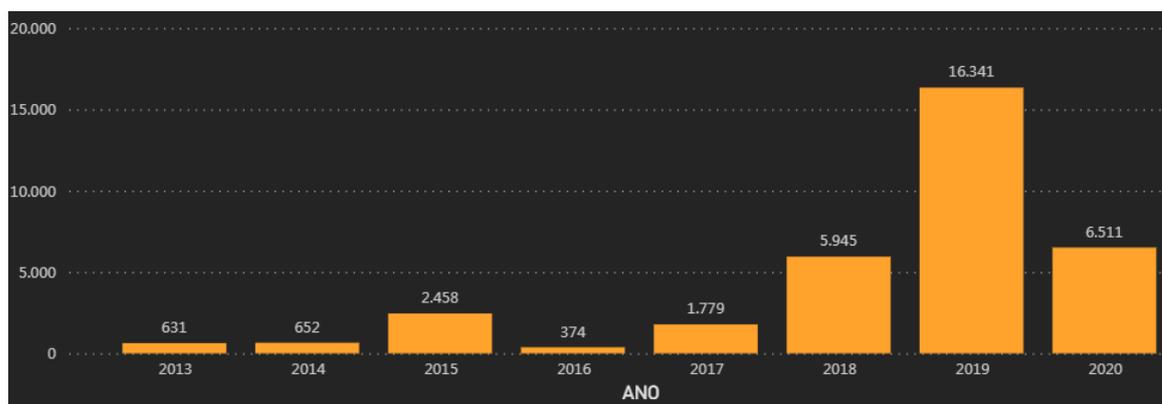
Figura 8 Registro por ano dos (as) imigrantes haitianos (as) com carteira assinada (2005 - 2018)



Fonte: OBMigra, 2018.

Além de ocupar a primeira posição no mercado de trabalho formal, os haitianos também compõem o único grupo de imigrantes que é amparado pela Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que “dispõem sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacional do Haiti” e tem caráter humanitário. Com essa resolução, qualquer haitiano que comprove a residência no Haiti e não tenha antecedentes criminais pode solicitar o visto permanente ou de reunião familiar para residir no Brasil por razões humanitárias. Atualmente, já foram atendidas 34.691 solicitações de visto, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 9 Solicitação de Refúgio por ano dos (as) imigrantes haitianos (as) (2013 -2020)



Fonte: OBMigra, 2020.

Vale ressaltar que, embora, os (as) imigrantes haitianos (as) estejam amparados (as) pela Resolução Normativa nº 97/2017 e a Nova Lei de Migração de 2017, a efetivação migratória continua um grande desafio na concretização de direitos básicos como à educação; saúde; trabalho; previdência social; lazer; segurança. Para Fernandes; Baening; Demétrio (2020) apud Chaves (2020), essa situação constitui-se como uma vulnerabilidade adicional aos imigrantes, principalmente, em tempos de crise sanitária.

No caso brasileiro, o panorama sintetizado por Cavalcanti; Oliveira (2020) em pesquisa exploratória sobre o impacto da pandemia de COVID -19 nos fluxos de imigração e refúgio no Brasil indicam insuficiência de políticas públicas para essas pessoas. Conforme aponta os autores, é crescente o número de relatos de imigrantes que perderam o emprego e, conseqüentemente, a renda durante a pandemia. No caso dos (as) haitianos (as) a situação se torna ainda mais grave, tendo em vista que antes da pandemia esta população já vivia em situação de grande vulnerabilidade.

Ferreira; Reinhoz (2020) destacam que para os indocumentados, a situação ainda é mais grave:

Muito desemprego, a situação de moradia estava muito ruim, a documentação estava muito difícil, porque o imigrante que chega aqui pode levar até seis meses para vir a documentação. Então ele perde muita chance de emprego e quando vem o registro ele pode não conseguir o emprego. Com a pandemia a situação piorou. Mais desempregados, pessoas desligadas dos serviços, pessoas que estão vivendo de cestas básicas, muitos não conseguiram se cadastrar no auxílio emergencial porque estavam trabalhando e quando a demissão aconteceu na pandemia, não tiveram como se cadastrar no auxílio. Já os que conseguiram se cadastrar e acessar o auxílio, afirmam ter recebido somente a primeira e a segunda parcela de R\$ 600,00 reais (FERREIRA; REINHOZ, 2020, p. s/nº).

Salienta-se que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, normatiza aos imigrantes e refugiados (as) igualdade de tratamento com os nacionais. Além do que, a nacionalidade não deve ser critério para a concessão de benefício de caráter assistencial, destaca Ferreira; Reinhoz (2020). Ressalta-se, ainda, que a concessão do auxílio emergencial é crucial para que os (as) imigrantes em situação de vulnerabilidade possam cumprir as medidas de distanciamento social que visam reduzir a velocidade de transmissão da COVID-19.

Marcelo Antônio Lemos, coordenador do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados de Belo Horizonte – SJRM BH, em entrevista concedida ao Jornal “ Estado de Minas”, em maio de 2020, destaca que a comunidade de imigrantes de Belo Horizonte e Região Metropolitana não receberam ajuda do Estado durante a pandemia. De acordo com a SJRM BH, o auxílio emergencial só foi disponibilizado por conta da movimentação de organizações não governamentais¹¹; igrejas; voluntários e sociedade civil que têm fortalecido as ações de proteção e acolhimento social, durante a pandemia da Covid -19. Dentre as frentes de assistência humanitárias emergencial destaca-se:

Distribuição de cesta básica com kit higiene; atendimento por telefone apoiando as famílias no cadastro do auxílio emergencial do Governo Federal; apoio para moradia às famílias que não podem pagar o aluguel e fomento a iniciativas de geração de renda com mulheres migrantes que confeccionam máscaras de proteção (ESTADO DE MINAS, 2020).

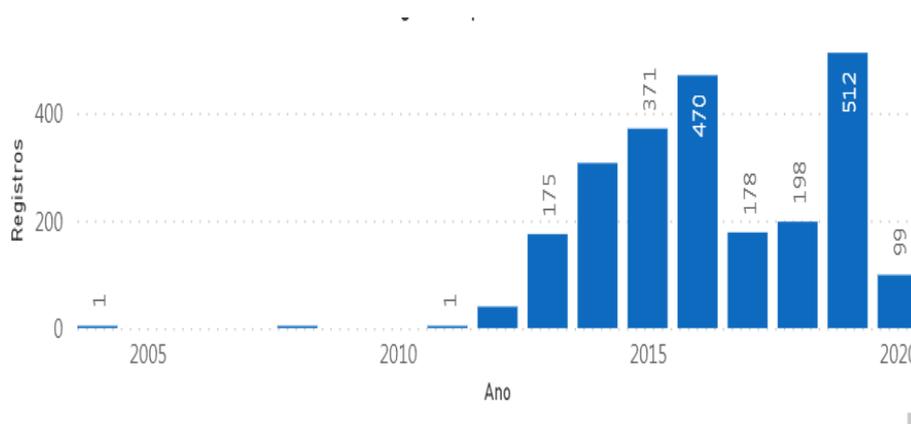
Em relação ao Município de Contagem, também a poucas respostas para o problema. Pesquisamos no site oficial da Prefeitura Municipal de Contagem informações sobre as medidas econômicas voltadas para a redução dos impactos socioeconomicos da pandemia da Covid – 19 para a população imigrante e refugiada, todavia, não conseguimos informação sobre o assunto. Exeto, um pequeno artigo no qual a prefeitura destaca a confecção da tradução do card de vacinação para os (as) imigrantes de Contagem terem acesso à informação sobre a vacina contra a Covid-19.

Esses dados chamam a atenção, uma vez que Contagem registra os segundo maior percentual de estrangeiros (as) de Minas Gerais. Assim podemos inferir que, contextos de políticas de acolhimento limitadas geram processos de exclusão e sistemas de acolhimento restritos, no qual o acesso a serviços básico como emprego; renda; moradia e benefícios ficam circunscritos a determinados segmentos da comunidade.

¹¹ Província dos Jesuítas Brasil, Faculdade de Filosofia Jesuíta (FAJE) de Belo Horizonte, Projeto Ler e da Pastoral Universitária da PUC Minas, das Irmãs Filhas de Jesus; Projeto Pró-Imigrantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Associação de Migrantes Haitianos de Contagem.

Mas afinal, qual o perfil dos (as) imigrantes haitianos (as) residentes em Contagem? Atualmente, residem na cidade 3.720 mil imigrantes, deste quantitativo, 63% (2.353) são nacionais do Haiti. Conforme demonstra a base do OBMigra (2020):

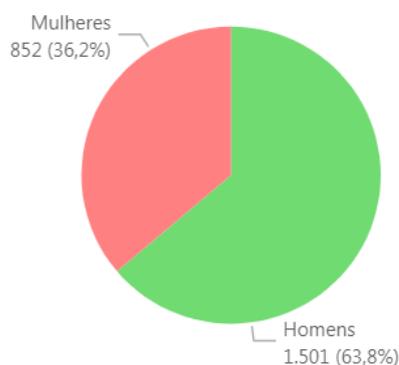
Figura 10 Quantitativo dos (as) imigrantes haitianos (as) com visto permanente no município de Contagem (2005 - 2020)



Fonte: SINCRE/SISMIGRA, 2020.

Considerando a estrutura de idade e sexo dos (as) imigrantes residentes no município, os homens - constituem o maior contingente com 63,8% dos registros ativos concentram-se nas idades entre 20 e 34 anos; as mulheres, correspondem a 46% dos registros ativos, e apresentam estrutura etária um pouco mais envelhecida, entre 25 e 39 anos. Conforme exposto na figuras 11.

Figura 11 Quantitativo dos (as) imigrantes residentes em Contagem, segundo sexo

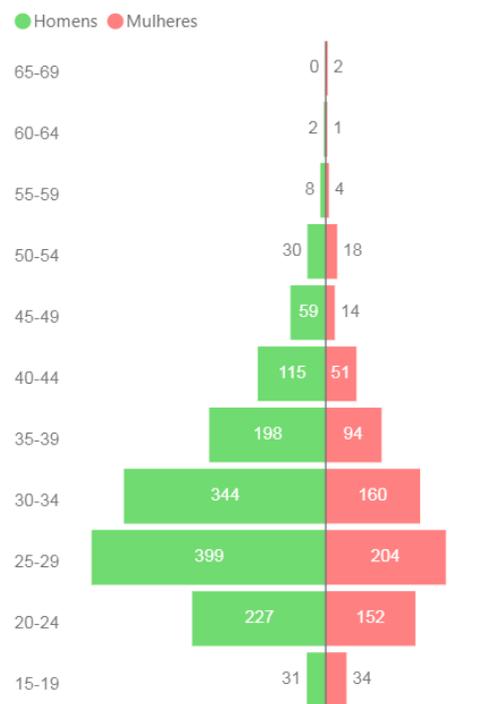


Fonte: OBMigra, 2020.

Em relação a idade, percebe-se que há forte concentração de respondentes nos grupos de idade laboral, tanto no caso de homens quanto de mulheres. A presença de crianças e

mulheres maduras indica, também, uma migração familiar; perfil recorrente entre os haitianos beneficiados pela Resolução Normativa nº 97/2012 (FERNANDES; FARIA 2016, p. 106).

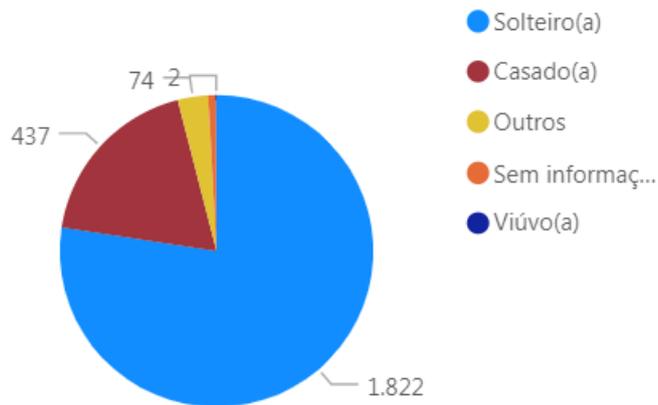
Figura 12 Imigrantes internacionais registrados no Município de Contagem, 2020, segundo idade



Fonte: OBMigra, 2020.

Já sobre o estado civil aproximadamente 77% dos (as) respondentes se declaram solteiros (as). Aqueles que indicaram serem casados representam pouco mais de 18% do total e os (as) classificados (as) como outros (as) menos de 3%. Dentre os (as) solteiros (as), observa-se que a grande maioria afirmam ter filhos (as) ou algum tipo de relação conjugal no Haiti. Segundo Silva (2017), “[...] este é um fato que leva a problematizar a ideia de status conjugal, pois a condição de casado (a) não depende apenas de estar legalmente unido a alguém [...]” (2017, p. 102).

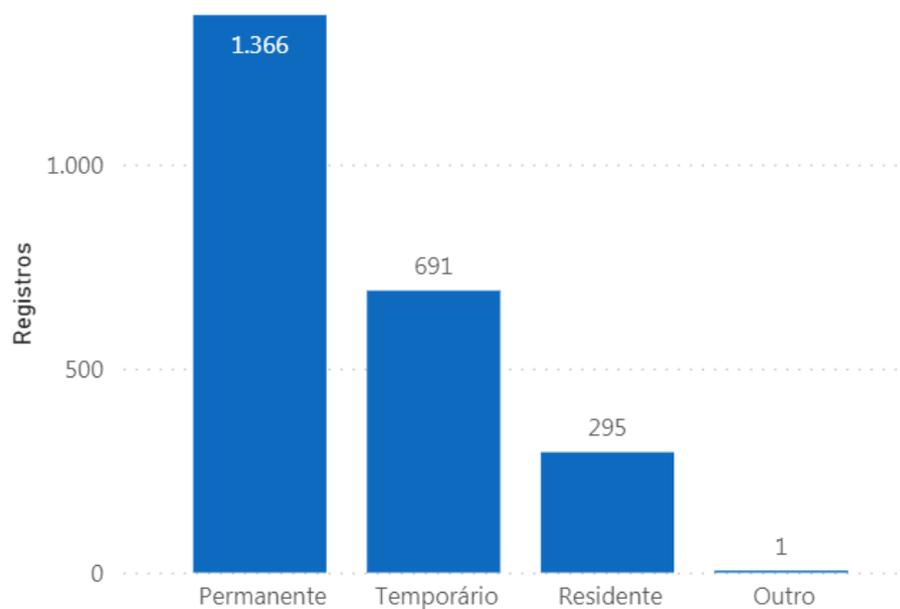
Figura 13 Estado Civil dos (as) Imigrantes Haitianos (as)



Fonte: OBMigra, 2020.

Com relação a situação migratória, dos 2.353 haitianos (as) residentes na cidade no período de 2010 – 2020, 29% deles possuía status classificado como “Temporário”, 58% como “Permanente”, 12% residente e apenas 0,04%, ou uma pessoa, classificado como “Outros”. Vale mencionar que a classificação “Outros” refere-se, conforme informação do próprio Banco de Dados, aos indivíduos amparados pela “Lei do Refúgio” (Lei 9.474, de 22 de julho de 1997).

Figura 14 Classificação do Status Legal dos (as) Imigrantes Haitianos (as) de Contagem



Fonte: OBMigra, 2020.

A despeito dos recursos que viabilizar a viagem, a grande maioria chegou ao Brasil diretamente de seu país de origem com visto emitido pela embaixada brasileira em Porto Príncipe. De acordo com Fernandes; Baening; Demétrio (2020), após o terremoto de 2010, num primeiro momento, verifica-se a chegada direta em Belo Horizonte da população de classe média; documentada; legalizada, e, mais recentemente, de uma população haitiana empobrecida; indocumentada via fronteira.

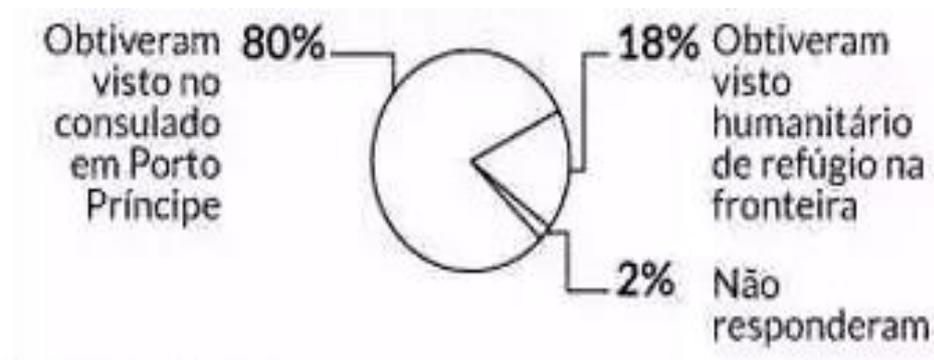
Nesses termos, podemos inferir que: o fluxo migratório dos (as) haitianos (as) para o Brasil e, especificamente, em Contagem é heterogenio e expõem múltiplas dimensões em “processos migratórios desiguais” (FERNANDES; BAENING; DEMÉTRIO, 2020), as quais compreende diferenças desde regularização da situação migratória; inserção laboral; acesso aos bens públicos; dinâmicas familiares; arranjos domiciliares. Ainda segundo os autores, essa diversidade no perfil dos (as) haitianos (as) conduz a impactos diferenciados no processo de acolhimento, com necessidades de políticas focalizadas para enfrentamento da situação migratória, as quais leve em consideração questões culturais e as dinâmicas familiares e domiciliares específicas a cada grupo (FERNANDES; BAENING; DEMÉTRIO, 2020).

B. Migração de Redes – Explicações para a escolha de Contagem

No caso de Phanel George, ele chegou ao Brasil com visto humanitário¹² já emitido na Embaixada Brasileira em Porto Príncipe. Sobre a escolha de domiciliar-se em Contagem, o entrevistado disse que tinha família e amigos residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) os quais relataram a experiência de viver e trabalhar no Brasil, esses fatores favoreceram a escolha do município. Phanel disse que desembarcou diretamente em Belo Horizonte e, após se alojar começou a trabalhar no setor de prestação de serviços pela mesma empresa que empregava os amigos. Essa rapidez na contratação se justifica porque o haitiano já chegou com o visto humanitário. Segundo relatório realizado pelo grupo de pesquisa e extensão em Direitos Sociais e Imigração, da PUC – Minas quase 80% dos imigrantes haitianos (as) que residentes em Contagem e nas demais cidades da RMBH migraram com visto humanitário concedido pela Embaixada Brasileiro em Porto Príncipe.

¹² O visto humanitário é uma medida adotada pelo governo brasileiro para concessão de visto aos migrantes haitianos em resposta a Portaria Interministerial nº 10, de 06 de abril de 2018, que “dispõe sobre a concessão de visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas, que residem naquele país” (BRASIL, 2018). A Portaria Interministerial nº10 entrou em vigor como resposta ao Estatuto do Refugiado de 1951 que impossibilita a concessão de visto de refúgio para solicitantes oriundos de países acometidos por catástrofes naturais, condições socioeconômicas precárias e/ou inexistentes, fome e outras situações que não permitam o indivíduo a viver em condições de vida digna.

Figura 15 Situação Migratória



Fonte: Serviço Social PUC Minas, 2016.

Dessa maneira podemos dizer que os primeiros migrantes do Haiti que chegaram a Contagem, ao conseguirem melhores oportunidades do que em outros lugares, passaram a servir como referência para que família e amigos. Isso explica o porquê da maior parte dos haitianos (as) residentes na cidade de Contagem terem desembarcado no Brasil diretamente em Belo Horizonte (CONTAGEM, 2015). Correia e Almeida (2015) apontam que o acolhimento proporcionado pela rede de contatos com amigos e familiares foi decisivo para o crescimento da comunidade haitiana de Contagem, pois a presença de conhecidos e familiares representa segurança e acolhimento para os que migram em seguida. Correia e Almeida (2015 apud FERNANDO; CASTRO, 2014, p.6) ainda, indicam que:

Um aspecto determinante da vinda de imigrantes haitianos, especificamente para o município de Contagem, foi à combinação de oferta de trabalho e baixo valor dos aluguéis. Além de empresas de construção civil, alimentos, frigoríficos e redes de supermercados, o Ceasa se destacou como local de trabalho de muitos imigrantes haitianos no município. (CORREIA; ALMEIDA, 2015 apud FERNANDO; CASTRO, 2014).

Vale ressaltar, contudo, que, embora as redes de sociabilidade tenham sido decisivas para a escolha e/ou fixação dos (as) imigrantes haitianos (as) no município de Contagem. Importante lembrar, porém a contribuição das redes privadas, confessionais ou laicas na acolhida dos (as) imigrantes na cidade, por exemplo, a Caritas Internacional; Serviço Jesuíta de Migrantes e Refugiados; Acolhe Minas; Organização Internacional para as Migrações; Associação Kore Ayisyen; Pró-Imigrantes UFMG.

O protagonismo dessas instituições ganhou destaque na agenda municipal, principalmente, por chamarem a atenção da gestão municipal sobre a insuficiência de Políticas Públicas de acolhimento para os (as) imigrantes, sobretudo, aqueles em situação de

vulnerabilidade social; indocumentados e/ou aqueles que não podem contar com o apoio de alguma rede, seja ela familiar ou de parceria. Para Silva (2017),

[...] onde tais Políticas não existem, o ônus da acolhida recai sobre igrejas e organizações não governamentais que, apesar de todo esforço e dedicação, acabam exercendo a tarefa que deveria ser exercida por instituições públicas. Por exemplo, a tarefa de encaminhar para o mercado de trabalho, função que deveria ser exercida por instituições públicas, como é o caso de SINE – Serviço Nacional de Emprego; e a de “regular” as relações de trabalho, tentando evitar possíveis abusos contra uma mão de obra tida como “vulnerável”, por ser estrangeira (SILVA, 2017, p. s/nº).

Em Contagem, por exemplo, destacamos a atuação da Associação Kore Ayisyen (em Creóle significa: apoio ao haitiano). Fundada em 2010, a organização participa, juntamente com 164 instituições; da Rede Cáritas Internacional. Entre as ações desenvolvidas pela associação está uma gama de serviços sociais, jurídicos, psicológicos, religiosos e culturais da comunidade haitiana residente em Contagem. Nas palavras de Barros; Georges; Rosa (2016):

A Associação KORE AYISYEN surge a partir da organização de um grupo de haitianos/as residentes na cidade de Contagem que não se sentiam representados nos muitos fóruns e comitês que estavam discutindo e pautando a temática migratória no estado de Minas Gerais. E é por meio da reivindicação deste espaço de voz que a comunidade haitiana organiza sua associação, buscando apresentar sua cultura e lutando por inclusão nas políticas públicas (BARROS; GEORGES; ROSA, 2017, p. 3).

A partir do exposto acima, pode-se inferir que, a chegada de tantos (as) haitianos (as) num curto espaço de tempo, fez com que estes se organizassem e comesçassem a reivindicar da prefeitura programas de acolhida na cidade. Isto porque os existentes eram insuficientes e atendiam majoritariamente brasileiros em diferentes condições sociais. Nesse contexto de falta e/ou de limitações de políticas públicas, a questão do acolhimento começou a ser questionada e, posteriormente, incluída nas discussões da agenda governamental.

No caso da educação, é possível inferir que: O primeiro momento da onda migratória para Contagem foi realizado por homens, e no momento seguinte (a partir de 2013), há um incremento da migração de mulheres e seus filhos (BAENINGER; PERES, 2017). Posteriormente, observa-se a migração de uma população mais empobrecida com baixo nível de escolarização e pouca capacitação profissional, fatores que dificultam a inserção no país de acolhimento (OBMigra, 2020). A chegada desse perfil de imigrantes seja para novas oportunidades de vida e trabalho, seja para reunirem-se com familiares que vieram no momento anterior, trouxe consigo a demanda por escolarização.

C. A escola: um lugar singular para o ser migrante

A educação é um direitos humano inalienável. Um direito indispensável para proteger a liberdade e a dignidade humana de todas as pessoas (COOMANS, 2016). Por conseguinte, a escola desempenha um papel fundamental para os migrantes, pois permite aos recém chegados e suas famílias se tornarem membros plenos da sociedade de acolhimento à qual estão ingressando. Em vista disso podemos inferir que direito à educação, e do estar na escola é um fator preponderante no processo migratório.

No caso de Contagem, a população recém-chegada manifestou necessidade da inserção de crianças e adolescentes em instituições educacionais para o desenvolvimento de novas sociabilidades; para a aprendizagem do idioma; ou ainda para oportunizar tempo para trabalho de seus pais. Observa-se na fala do entrevistado que a população do Haiti, logo que se estabelece no país de acolhimento, busca como prioridades, a inserção escolar dos filhos:

Os imigrantes procuraram a escola. Nós haitianos podemos não ter nada, mas a educação é importante. Chegando a primeira coisa que se faz é procurar a escola. (Phanel George).

O novo público escolar composto por migrantes haitianos se deu, como demonstrado na Figura 1, majoritariamente em redes públicas de educação, com mais presença no Ensino Fundamental (cf. Figura 2). Por seu número relativamente reduzido, em um primeiro momento, essa presença de estudantes estrangeiros nas escolas ainda não despertava atenção por parte das autoridades educacionais. Dito de outro modo, as condições objetivas de acolhimento das crianças e adolescentes haitianos (as) nas redes públicas de Contagem estavam a cargo das próprias instituições escolares, que, em geral, não conseguiam fazer um bom atendimento aos estudantes. Entre os muitos desafios Phanel aponta a barreira linguística, ausência de cursos de formação continuada e a falta de um projeto mais orgânico, institucional de atendimento escolar para os migrantes:

Mas chegando na escola existe a barreira linguística para conversar, às vezes a escola tem dificuldade de entender a documentação. [...] Cada escola fazia do seu jeito. Os professores não sabiam como atender. (Phanel George)

À luz da teoria de Tomasevski (2006), a situação do acolhimento (ou da falta dele) das crianças e adolescentes migrantes nas escolas era uma questão específica dessa população, um estado de coisas que ainda não havia se constituído em problema público. No entanto, o Brasil, enquanto signatário dos convênios nacionais e internacionais referente aos Direitos Humanos, está obrigado a garantir, respeitar e promover o acesso à educação. Para tanto, os

Estados devem viabilizar a formulação de uma resposta pública com parâmetros e objetivos visando tornar o acolhimento desses estudantes acessível, disponível, adaptável e admissível.

[...] As escolas ligaram para a secretaria dizendo que chegaram haitianos e que elas não sabiam como fazer. As famílias não falam português e os documentos não são bem apresentados ou estão faltando. Então havia a demanda das escolas que pediram alguma ação da secretaria. (Phanel George)

Conforme salienta Phanel, a insuficiência de uma agenda municipal voltadas para o acolhimento desses migrantes fomenta desigualdades e coloca obstáculos no acesso desses indivíduos à serviços básicos como saúde, assistência social, moradia e trabalho. No caso do direito humano à educação, considerando-se os (as) imigrantes em Contagem, os desafios para o acesso à escolarização ainda enfrenta obstáculos como a pouca instrução dos (as) agentes públicos, as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, a impossibilidade de conseguir equivalência de diplomas e a descontinuidade das ações de acolhimento. Situações como essas levaram muitos (as) alunos (as) migrantes a abandonarem a escola e se exporem a precárias condições de trabalho.

Em pesquisa exploratória sobre as consequências para o mercado de trabalho brasileiro da vinda dos (as) haitianos (as) para o país, Wroblewski apud Oliveira (2015) elucida que os (as) empregadores brasileiros (as) dão preferência pela contratação destes trabalhadores, visto que inicialmente aceitam condições de trabalho rejeitadas pelos nacionais. Para o autor, a explicação dessa monta está relacionada à ausência de políticas adequadas que deixa milhares de pessoas em situação vulnerável, [...] “sendo vítimas principalmente do agronegócio e da construção civil, os dois setores são os que mais admitiram trabalhadores haitianos entre 2010 e 2014 no país” (MARTINS, 2017). Nesse sentido, vale retomar a importância da escola/educação como ferramenta fundamental para proteger a dignidade humana, além de porta de acesso a serviços considerados universais como saúde, trabalho, moradia e mesmo programas sociais (ALMEIDA, 2018; COOMANS, 2016; CORREA; TOMASEVSKI, 2006; UNESCO, 2019)

Vale lembrar, ainda, que a Instrução Normativa nº 90, de 28 de abril de 2011, do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, prevê que a empresa que contrata empregados estrangeiros (as) e/ou residentes em localidades distantes é responsável pela segurança no transporte e por arcar com custos no caso de eventuais acidentes que aconteçam no caminho. Essa medida foi instituída com o objetivo de evitar a superexploração em condições análogas às de escravos ao impor, também, a necessidade de informar ao MTE sobre a contratação dos (as) trabalhadores imigrantes.

D. A construção de um projeto de acolhimento na agenda governamental de Contagem

A conjunção desses fatores – o fluxo de imigrantes em idade laboral; o processo de reunião familiar e a demanda das escolas - deram visibilidade à questão do acolhimento escolar dos (as) haitianos (as) em Contagem, alcançando à agenda governamental, na qual, de maneira geral, passou a receber atenção do poder público. Como uma resposta para essa situação a Secretária de Educação do Município de Contagem deu corpo ao “ Projeto Escola Sem Fronteiras”. No dizer de Phanel, esta agenda começa a ser construída a partir da vizibilização de uma palestra dado por ele na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E pelo protagonismo e organização política dos membros da associação Kore Ayisyen, localizada em Contagem, por melhores condições de moradia, trabalho, saúde e educação dos (as) migrantes haitianos (as) residentes na cidade.

Como salienta o entrevistado:

A Secretária de Educação de Contagem tinha uma pessoa que tratava da diversidade e ela entrou em contato comigo depois de uma palestra que ministrei na PUC e disse que as escolas do município estavam recebendo alunos imigrantes e tendo dificuldades de acolhê-los devido a problemas na documentação, desconhecimento da língua e histórico escolar em outro idioma. Assim eles solicitaram minha ajuda para auxiliar as escolas na recepção desses alunos [...]. (Phanel George)

[...] Em cima dessa demanda começamos a trabalhar. A gente agendou reuniões com os pais haitianos na associação Kore Ayisyen e verificamos quais são as dificuldades dos alunos; quais documentos tinham; quais documentos não tinham. Fizemos um levantamento [...] para saber em quais bairros tinham mais haitianos e também as escolas com o maior número de matrículas. Mandamos cartas para as escolas. (Phanel George)

Como resultado desse primeiro contato, após levantamento das principais questões apontadas, Phanel George afirma que o DECADI passou a buscar uma maneira de institucionalizar as ações de acolhimento na forma de um projeto. Segundo Phanel,

Contagem sentiu a necessidade de realizar o projeto porque estavam recebendo um grande contingente de imigrantes haitianos. Inicialmente o projeto Escola Sem Fronteiras foi pensado para atender todas as nacionalidades, mas posteriormente ficou definido que era para atender os haitianos. (Phanel George)

Como primeira ação para verificar a viabilidade técnica foi feito o que o entrevistado denominou como “sensibilização”, que pode ser enquadrado no conceito de disponibilidade e acessibilidade (TOMASEVSKI, 2006, p. 13):

Então a gente fez uma campanha de sensibilização e divulgação. Os imigrantes têm outra cultura, outro sistema de educação, outro ordenamento jurídico. (Phanel George)

Divulgamos aos migrantes que a educação é gratuita; é direito; e os pais têm a responsabilidade de matricular os filhos na escola. Redigimos informativos sobre o processo para matricular os filhos na escola com tradução para vários idiomas e foi assim que começamos a divulgar o projeto. Primeiro: a sensibilização. Segundo: a reunião com as famílias nos bairros, nas escolas. Por fim, fizemos a reunião com as escolas explicando sobre a documentação e o acolhimento. Também disponibilizei orientação para as escolas e as famílias que têm filhos e alunos matriculados. (Phanel George)

Parcebe-se nas ações de sensibilização importante ferramenta para a avaliação diagnóstica do perfil dos (as) alunos (as) migrantes do município, tradução dos documentos escolares além de informações jurídicas sobre a comunidade de acolhimento. Nesse processo foi possível alcançar um trabalho de parceria entre a Secretária Municipal de Educação, a comunidade haitiana e os representantes das escolas municipais. Verifica-se que enquanto melhor for o entendimento e o entrosamento entre esses segmentos, melhor será o processo de acolhimento. Afinal, os pais e as mães, assim como os (as) filhos (as), também buscam reconhecimento.

Cabe discorrer aqui que toda a unidade escolar se constitui como posto para a efetivação da matrícula, independente dos documentos apresentados, seja o pretendente a vaga um cidadão brasileiro ou estrangeiro (CM nº1/2020). Destaca-se também que o comprovante de residência, certidão de nascimento, histórico escolar entre outros é recomendável, mas não obrigatório para a efetivação da matrícula, conforme expresso no art. 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1990).

Após as primeiras ações de sensibilização, os programas do projeto Escola Sem Fronteiras foram organizados em quatro eixos formativos: i) assessoramento às crianças, jovens e adultos haitianos matriculados nas escolas municipais; ii) fortalecimento das ações comunitárias da população atendida; iii) capacitação de agentes públicos sobre as temáticas de populações imigrantes e itinerantes; iv) e formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes (CONTAGEM-MG, 2015). Para George,

Por serem crianças temos uma série de garantias de direitos onde quer que estejam, inclusive o direito à educação. Todavia o acolhimento nas escolas é pautado na igualdade. Nosso projeto diz: “Não, essa criança tem que ser acolhida conforme suas necessidades”! Ninguém quando chega a uma escola recebe uma cartilha dizendo como devem tratar as crianças migrantes. Por isso a importância do trabalho com as escolas, professores, famílias e alunos. (Phanel George)

Esta perspectiva do acolhimento conforme as necessidades das pessoas migrantes que vão se fazer estudantes nas escolas foi uma preocupação na escrita do projeto Escola Sem Fronteira. Na verdade, o Escola sem Fronteira se materializou na forma de um projeto com vistas à promoção de medidas educacionais e sociais para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito, além da garantia de acesso universal à educação e ações inclusivas para as populações imigrantes e itinerantes. Esse projeto, em parceria com a Kore Ayisyen, desenvolveu, dentre outras ações, festividades como o dia da bandeira, um concurso de cantos (Migra-voz), cursos de português para estrangeiros e um caderno voltado para educadores do município. Segundo Phanel,

O objetivo da realização das atividades culturais é dar visibilidade (positiva) para a presença dos migrantes residentes em Belo Horizonte e Região Metropolitana, possibilitando à população brasileira espaço de interação cultural na perspectiva de compreender o outro dentro de suas próprias características. (Phanel George)

Observa-se no projeto Escola Sem Fronteiras capacidade de abrir espaço aos migrantes a expressarem suas experiências e as novidades de viverem fora do seu país. Soma-se a isso a possibilidade de construir na sociedade de acolhimento posturas menos resistentes a presença estrangeira e, por fim, de chamar a atenção das autoridade públicas da necessidade de valorização, interação e percepção da existência migrante no município.

Figura 16 Concurso de canto entre os migrantes em Belo Horizonte e RMBH



Fonte: SEDUC, 2017

Figura 17 Concurso de canto reuni alunos (as) do Escola Sem Fronteiras



Fonte: SEDUC, 2017

Figura 18 Semana do Imigrante



Fonte: Cáritas Brasileira, 2018

Figura 19 Festa da Bandeira do Haiti



Fonte: Associação Kore Ayisen, 2018

E. Do projeto à lei regulamentar: um motivo de preocupação

Porém, a forma como o projeto está estruturado no DECADI pode ser considerado um motivo de preocupação pela incerteza da continuidade em decorrência da mudança na gestão municipal. Como podemos observar na citação abaixo, Phanel chama a atenção para as interrupções dos programas de acolhimento de forma abrupta, desmotivada e injustificada a cada transição de mandato.

Segundo o entrevistado:

[...] não temos uma lei específica para regulamentar o projeto Escola Sem Fronteiras. É um projeto que ainda existe por vontade de quem está na secretaria, mas não temos uma base legal. Assim, qualquer pessoa a qualquer momento pode chegar e dizer: “Eu não gosto dos imigrantes” pode tirar esse projeto. E isso faz com que a gente queira falar do projeto... queremos que isso vire uma lei. A cidade já tem de tudo para fazer com que esse projeto vire uma lei. Só falta alguém para levantar essa bandeira e dizer que os imigrantes são legais. A gente fica preocupado porque com cada governo que passa, a gente pensa: será que vai continuar? (Phanel George)

Essa preocupação manifestada pelo entrevistado dialoga com o conceito de acessibilidade, pilar central do direito humano à educação, que relaciona-se às obrigações do poder público referente ao acesso gratuito e a permanência de todos, sem discriminações, nas unidades escolares.

Como pode ser atestado na entrevista:

Na época da redação do projeto chegamos a montar um módulo de formação para os professores que estavam atendendo os imigrantes, mas era final de ano e estava próximo das eleições municipais. Carlin Moura perdeu. Chegou Alex de Freitas e o projeto mudou. A nova gestão disse que não queria dar continuidade ao curso de formação de professores e desconfigurou o projeto. Antes tinha muito mais eixos formativos, mas a nova administração resolveu focar nas crianças e nas escolas. Por isso eu digo que uma política não pode ser assim... ficar à mercê da vontade de alguém. Pode ter ajustes, mudanças e adequações, mas não motivados pelas vontades de alguém. Sabe, o que pode ser importante para um governo pode não ser importante para outro. (Phanel George)

Chama a atenção a incerteza da continuidade do projeto em decorrência da mudança da gestão municipal, como é o caso do currículo de acolhimento dos alunos migrantes. Com a transição do mandato de Carlin Moura do PCdoB (2013 - 2016) para a administração de Alex de Freitas do PSDB (2017 - 2020), o projeto foi descaracterizado, de acordo com Phanel George, e os eixos referentes à capacitação de agentes públicos sobre as temáticas de populações imigrantes e itinerante e a formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes foram interrompidos, conforme aponta o entrevistado:

Agora que mudou de prefeito, acredito que as escolas vão ter que entrar em contato com a Secretaria e buscar saber sobre o projeto. Se fosse uma política, as escolas poderiam procurar a Secretaria de Educação no setor específico de estrangeiros e resolver a questão dos alunos imigrantes. O currículo de acolhimento é uma ação sem rosto. E pode mudar conforme a gestão. (Phanel George)

É possível concluir que, embora permaneça na agenda política do município de Contagem, como um conjunto de ações isoladas desenvolvidas no âmbito do projeto Escola Sem Fronteira, o acolhimento de estudantes imigrantes na cidade está, por hora, fora da agenda de decisão, pelo menos no tocante à formulação de uma política de natureza mais permanente. Essa parece ser também a percepção do entrevistado, ao afirmar que:

A gente sabe, as políticas públicas de acolhimento podem acontecer de várias maneiras, inclusive pelo projeto Escola Sem Fronteiras. Em Contagem não temos uma política, mas ações e estas acontecem de acordo com a boa vontade de quem está na secretaria. (Phanel George)

A conclusão da entrevista também é elucidativa da questão das políticas de acolhimento para o conjunto da população imigrante haitiana de Contagem e, por conseguinte, a residente no Brasil:

Por isso estamos lutando para a efetivação do projeto. Porque é sempre o mesmo sentido o da caridade. Nós queremos sair desse sentido da caridade e assegurar direitos. A caridade acontece quando der, mas os direitos não. (Phanel George)

Sob essa ótica, chamamos a atenção para os compromissos assumidos pelo Estado a nível nacional e subnacional de impulsionar a qualidade e a equidade da educação (CF88, art.205) . Soma-se a isso a obrigatoriedade legal do desenvolvimento de políticas específicas adaptadas para o acolhimento desses sujeitos (as) que não tem suas especificidades contempladas nos grados da educação básica tradicional (CF88; ECA90; DCNs\2013; Lei n° 9.447\2017). Na concepção de Tomasevski (2006), esse reconhecimento implica inclusive em uma participação maior do Estado no financiamento e efetivação das políticas públicas de educação, conforme estabelecido na CFF88 art. 212.

CAPÍTULO 6 O ACOLHIMENTO DOS (AS) ALUNOS (AS) HAITINOS (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

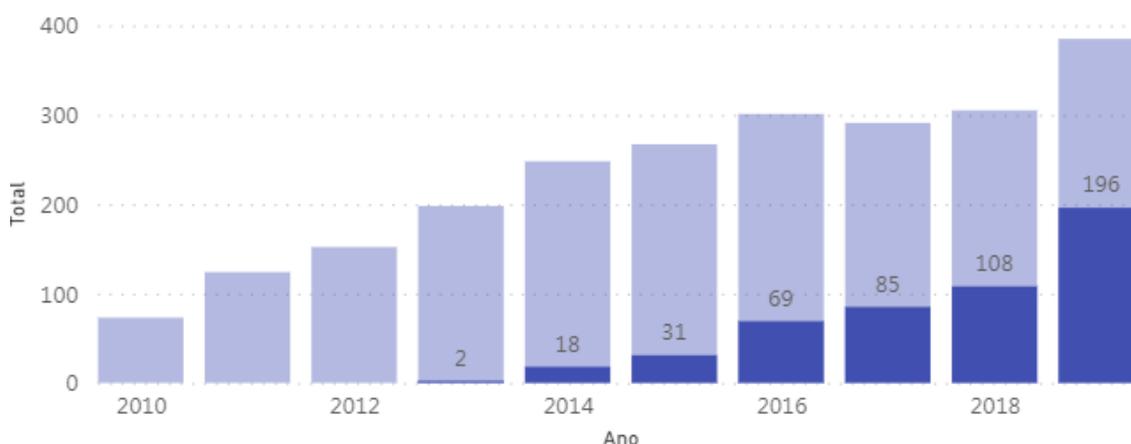
A importância da escola na vida das crianças, adolescentes e jovens vai muito além do ensino. A escola, principal instituição educativa, são espaços significativos de intercâmbios culturais e vivências diversas. Para os (as) imigrantes, a escola é ferramenta fundamental na construção dos percursos de integração na sociedade de acolhimento, pois auxilia o (a) estrangeiro (a) a se habituar à cidade e ampliar seus horizontes culturais, que costumam ser restritos à família, trabalho e a comunidade. Em Contagem, a Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos se tornou espaço significativo de encontro da comunidade imigrante, é o local em que se pode falar crioulo, relembra a terra natal e aprender português.

A Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos data de 1975, foi a primeira instituição de ensino da regional Petrolândia. O funcionamento regular das turmas foi autorizado de acordo com as portarias: 138/78 para as turmas de 1º ao 5º ano, 149/81 para as turmas de 5º ao 6º ano e 229/82 para turmas de 7º e 9º ano. A matrícula anual da instituição para os anos finais do ensino fundamental¹³ (6º ao 9º) gira em torno de 598 alunos, distribuídos nas 18 salas de aula, cada uma com 33 alunos, que funcionam nos turnos matutinos e vespertinos.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, a Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos a partir do ano de 2015 passou a receber a matrícula de alunos (as) de diferentes nacionalidades, entre os quais colombianos, franceses, haitianos e norte-americanos. Atualmente as crianças imigrantes somam 2% do total de alunos (as) da instituição. Pelas matrículas do ano de 2021, a tendência é de crescimento dessa porcentagem, principalmente dos (as) estudantes de origem haitiana. Conforme demonstra a figura 15 com a evolução das matrículas dos (as) alunos (as) haitianos, por ano na rede pública de ensino de Contagem:

¹³ Segundo informações disponibilizadas no portal da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, atualmente a Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos oferta matrícula apenas para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º).

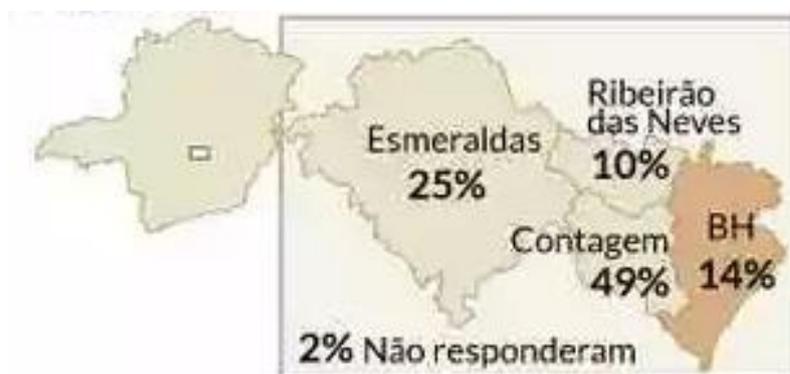
Figura 20 Evolução das matrículas dos (as) haitianos (as), por ano na rede municipal de ensino de Contagem



Fonte: OBMigra, 2020

Outro ponto de destaque é em relação a localidade da escola, situada na regional Petrolândia, região que acolhe a maior quantidade de migrantes do Haiti desde o início do processo migratório, há cinco anos.

Figura 21 Porcentagem de imigrantes haitianos (as) por região em MG



Fonte: Serviço Social Puc Minas, 2016

Afim de atender essa nova realidade, integrar e garantir o aprendizado dos (as) alunos (as) das diferentes nacionalidades, uma série de ações passaram a fazer parte e compreender a rotina e o espaço da EMINM. Com o intuito de entender essas práxis, no capítulo seis (6) apresentaremos as práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes desenvolvidas na unidade escolar que, atualmente, recebe um dos maiores contingentes de matrículas de estudantes estrangeiros (as) do Estado de Minas Gerais.

Para dar início a discussão apresentaremos os dados coletados na leitura dos documentos oficiais do escola tais como: Plano Político Pedagógico; Plano de Desenvolvimento Anual; os registros dos alunos migrantes disponibilizados pela secretaria escolar; além de fotografias e artigos publicados na página institucional da Secretária Municipal de Educação de Contagem. Visando apresentar os dados coletados na escola dividimos a narrativa em três (3) eixos de discussão: (i) Projeto Político Pedagógico e o acolhimento de migrantes; (ii) Alunos estrangeiros 2018-2021 - secretária; (iii) Página da Secretária Municipal de Educação de Contagem (SEDUC). Abaixo apresentamos síntese da análise.

A. Projeto Político Pedagógico e o acolhimento de migrantes

O Plano Político Pedagógico (PPP), nomeado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) como proposta ou projeto pedagógico, é o instrumento que reflete a identidade, os fundamentos históricos, filosóficos, pedagógicos e psicológicos da comunidade escolar. De acordo com Veiga (1991):

(...) é o instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade e tem como objetivo nortear as ações pedagógicas. O projeto político- pedagógico é concebido como o instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa.

Na Base Nacional Curricular Comum (2013, p.47), o PPP é um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Pela sua especial importância, esse documento deve ser elaborado coletivamente, no qual todos envolvidos com a comunidade escolar devem pensar a ação pedagógica tendo como base o diagnóstico da realidade. Segundo Libâneo (2010, p.96):

O projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando atingir os objetivos que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, redigido no ano de 2016, tem como tema: *Educação, Diversidade e Território: conhecimento criado e recriado*, e como objetivos “ *Conhecer, compreender e desenvolver com a comunidade escolar atitudes de respeito à diversidade*” (PPP, pp.15 -16).

Conforme aponta o trecho abaixo:

Objetivamos a efetivação de um currículo que busque auxiliar os estudantes a se tornarem adultos autônomos, críticos e pensantes, capazes de enfrentar as lutas sociais, colaborando na construção justa e igualitária da sociedade (PPP, 2016,p.16).

O fundamento conceitual do documento ressalta que aquele coletivo de educadores tem como visão a importância do papel do educador na mediação do conhecimento científico historicamente acumulados, visão-histórico crítica com a articulação entre a escola e as necessidades das classes trabalhadoras; e a ideia de uma ação educativa transformadora voltada para o exercício da cidadania, com base em Dourado; Oliveira (2007) e Veiga (1996; 1998).

[...] A equipe de profissionais dessa unidade está consciente de que a função da escola numa sociedade de classes deverá estar voltada para o aproveitamento da escola e currículo como espaços privilegiados de disputa ideológica. [...] Diante dessa reflexão o currículo dessa escola não será tratado como divisão em disciplinas, conteúdos ou grade curricular, mas dentro de uma visão que considera todo o processo vivido na escola como componente do currículo (PPP, 2016, p.51).

Nesse sentido, as práticas acolhimento dos (as) estudantes migrantes poderia se aproximar de alguns pressupostos da educação popular, que, sem estar preocupada com o currículo tradicional, propõem o diálogo com os (as) educandos (as) e considera suas demandas como princípios educativos. Paulo Freire também realiza esta conexão, no sentido de que não é possível realizar uma educação cidadã e para o exercício dos direitos humanos sem levar em conta os direitos e as características de seus (as) sujeitos (as).

Não é possível para educadores e educadoras pensar apenas nos procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos à aquela cotidianidade. O que, acontece no meio popular, nas periferias da cidade, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular (FREIRE, 2001, p.16).

Assim, é necessário que o corpo docente se mobilize e tome posição para construir uma educação que esteja a serviço do desenvolvimento da comunidade escolar atendida. Observamos esse pensamento nos princípios operacionais da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, o PPP destaca como ponto de apoio e suporte o planejamento participativo e, nessa perspectiva, sobressai o acesso, permanência e promoção, sugerindo implicitamente que essa finalidade é extensiva a todos, seja o (a) aluno (a) cidadão brasileiro (a) ou migrante. Desta forma, a instrução é ministrada com base nos seguintes princípios:

Reconhecimento de que qualidade da educação para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com as políticas públicas de acolhimento e resgate social (PPP, 2016, p.15).

Os processos educativos e os resultados escolares, em termos de uma aprendizagem mais significativa, resultam de ações concretas com objetivos de democratização dos processos de longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçarem a sua identidade como organização coletiva (PPP, 2016, pp.15-16).

No que diz respeito os processos situacionais, a escola traz uma atenção extraordinária voltada para as vivências, sobretudo das crianças, e compreende que, em vez dessas vivências serem problemas, podem ser fatores positivos. No que concerne á efetivação dessas premissas, conseguimos destacar: a realização de exposição com os projetos dos (as) alunos (as); promoção de festas de confraternização; eventos culturais e esportivos entre os (as) alunos (as) professores (as), família e a comunidade.

Figura 22 Feira de Ciências da E.M.I.N.M



Fonte: SEDUC, 2019

Essas práticas foram acrescentadas ao cotidiano escolar, levando em consideração a função social da escola de não somente repassar conhecimentos, mas prepara o alunos para receber, analisar, sistematizar, argumentar e fazer sua interpretação crítica as informações que recebe, além de se desenvolver e demonstrar seus talentos e habilidade.

Atualmente a escola possui treze (13) projetos educacionais: Direitos ambientais e saúde; Homofobia e questões de gênero; Direitos humanos e cidadania; Múltiplas linguagens

“alfabetização”; Múltiplas linguagens no esporte; Jogos na matemática; Sexualidade e relações de gênero; Consumo sustentável e meio ambiente; Português como língua estrangeira ; etc (PPP, 2016, pp.37 – 42).

O projeto *Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)*, atende estudantes imigrantes matriculados na rede e adultos. Segundo a coordenação, as aulas de português são ministradas pelo professor haitiano e presidente da Associação Kore Ayisyen, Phanel George, duas vezes por semana no contraturno escolar. Nas palavras de Phanel, o projeto é “ [...] essencial à medida que possibilita o contato educacional e cultural das famílias migrantes com a sociedade de acolhimento e facilita o acolhimento das crianças na escola, garantindo o direito universal à educação” (Phanel George). Ressalta-se que, Phanel, também, é responsável pelo curso de formação continuada ofertado aos professores (as) da instituição de ensino, além, de prestar serviços de assessoramento para a tradução de documentos, históricos escolares e mediação entre a escola e as famílias dos (as) estudantes imigrantes.

Figura 23 Curso de Formação Continuada da E.M.I.N



Fonte: SEDUC, 2015

Analisando o PPP da escola, podemos verificar que a presença dos (as) alunos (as) imigrantes é considerada no processo de discussão sobre a identidade da escola conforme destaca o trecho “ Comitê Gestor da Comunidade Educadora II – Regional Petrolândia:

[...] Todos os casos de disciplina, problemas de saúde, acompanhamento familiar e psicológicos dos estudantes, nacionais ou estrangeiros, serão discutidos no Comitê a partir de relatórios enviados pelas pedagogoas da escola [...]. (PPP, 2016, p. 78)

[...] Sobre as parcerias que acontecem com Instituições e Associações comunitárias convém citar a Obra Social Maria do Carmo, o Projeto Vida, o Projeto Escola Sem Fronteiras e a Clínica Crescer. A parceria é sempre de profissionais de psicologia e pedagogia para atendimento aos estudantes e familiares que precisam de acompanhamento e terapia com a finalidade de melhorar a qualidade de vida e significados positivos na aprendizagem. (PPP, 2016, p.79)

Contudo essa questão do acolhimento não se esgota no PPP, como veremos a seguir.

B. Alunos estrangeiros 2018- 2021 – secretaria

A diretora da unidade escolar disponibilizou para a nossa análise, o documento “Alunos estrangeiros 2018 - 2021 - Secretaria”, produzido pela secretaria da escola e com data de janeiro de 2021. Esse documento é um levantamento das matrículas dos (as) alunos (as) imigrantes e tem o objetivo de mapear os (as) alunos (as) imigrantes matriculados na escola. Nesse relatório consta as seguintes informações: nome dos estudantes, de seu pai e de sua mãe, turma que está matriculado, origem nacional do estudante, de seu pai e da sua mãe, raça, sexo, idade, data de matrícula e telefone de contato. Na tabela abaixo apresentamos esses números.

Tabela 9 Mapeamento dos estudantes de imigrante matriculados no Ensino Fundamental II - Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos

Matrícula	Turma	Sexo	Idade	Raça	Nacionalidade	Filiação
2021/2°	311B	M	12	Preta	Haiti	Haitianos
2020/1°	321C	F	14	Parda	Colômbia	Colombianos
2019/2°	311B	M	13	Preta	Haiti	Haitianos
2019/2°	312B	M	12	Parda	Portugal	Brasileiros
2019/2°	321C	M	13	Preta	Haiti	Haitianos
2019/2°	321C	M	13	Preta	Haiti	Haitianos
2019/2°	321C	F	14	Preta	Haiti	Haitianos
2019/2°	321C	M	13	Preta	Haiti	Haitianos
2018/1°	412B	F	13	Branca	França	Brasileiros
2018/2°	412C	F	13	Branca	França	Brasileiros
2018/2°	421B	F	14	Parda	EUA	Brasileiros
2018/2°	412ª	F	14	Parda	EUA	Brasileiros

Fonte: elaboração própria a partir dos a partir do documento “ Alunos Estrangeiros, 2018 - 2021 - Secretária”, disponibilizado para consulta pela coordenação da escola.

Vê-se que, pretos e pardos compõem o grupo mais expressivo entre as matrículas dos (as) alunos (as) migrantes da unidade escolar, em valores que somam 80% no ano de 2021. Observa-se que, conforme apresentamos nos dados sociodemográficos, os migrantes de nacionalidade haitiana constituem em número absoluto expresso na matrícula. É nesse contexto que se insere as políticas públicas de acolhimento e de ações afirmativas que almejam a ampliação de direitos e/ou acolhimento dessa população, especialmente para os (as) migrantes pretos (as). Na medida em que, além das dificuldades inerentes da experiência imigrante, sofrem com o racismo que os atinge de forma particular.

Amorelli (2020) afirma que é comum que, por trás dos casos de xenofobia, haja também racismo implícito, pois a origem nacional de uma pessoa implica, muitas vezes, uma etnia diferente. Além do mais, fica difícil determinar até onde o preconceito xenofóbico existe por conta própria ou baseado no racismo, salienta o autor:

Se a discriminação por ser migrante já é terrível, o acúmulo de preconceitos deixa a situação pior. Especialistas dizem que em muitos casos há a intersecção entre xenofobia e racismo. No Brasil verifica-se este acúmulo de discriminação. O migrante de pele escura sofre de um componente a mais, o racismo (AMORELLI, 2020, p. s/n°)

O autor ainda explica que não são somente os (as) migrantes negros (as) que sofrem com o racismo, mas peruanos; bolivianos e venezuelanos são discriminados pela origem indígena. Outro exemplo relevante são os casos de xenofobia e racismo relacionados à pandemia da COVID-19, indentificada pela primeira vez em Wuhan, Hubei, China, em 1 de Dezembro de 2019, levou ao aumento do preconceito, xenofobia, discriminação, violência e racismo contra chineses (as) e outras nacionalidades da Ásia e do Sudeste Asiático, principalmente nos países europeus e América do Norte.

No Brasil - que atualmente conta com 580 mil mortes – também tem registrado casos de xenofobia e preconceito contra a comunidade chinesa. Segundo boletim emitido pela Polícia Civil, a disseminação do coronavírus e a forte divulgação de *fake news* nas principais redes sociais associadas a questões políticas tem contribuído para o aumento dos casos de violência física, moral e verbal contra os chineses naturalizados no Brasil.

No dia 18 de março de 2020, o deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL), filho do presidente Jair Bolsonaro, compartilhou em seu Twitter postagens culpando o governo chinês pela pandemia. O ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, também usou as redes sociais para ofender os chineses, ridicularizando o sotaque e sugerindo que a China, de propósito, poderia se fortalecer com a crise do coronavírus. Após repercussão, o então ministro apagou a publicação, mas foi intimado pelo Supremo Tribunal (STF) a prestar depoimento pela acusação de crime e racismo contra os chineses (COMUNICARE, 2020, p s/d).

Nas redes sociais expressões como “sopa de morcego”; “vírus chinês” foram e ainda são muito vistos. Em estudo feita sobre o tema “ *O vírus do morcego: fake news e estereotipagem dos hábitos chineses no contexto da Covid- 19*” Sacramento; Monari; Chen (2020), revelam que:

[...] que a maioria dessas notícias falsas tem o teor conspiratório e o objetivo de gerar medo nas pessoas, além de, é claro, possuir uma característica racista e xenofóbica. Além disso, percebemos que parte das *fake news* são sobre os hábitos alimentares dos chineses – como o rumor da sopa de morcego e da serpente contaminada -, Também percebemos que muitas notícias falsas usavam fotos de locais e situações nos Estados Unidos, justificando serem chineses e tentando colocar a culpa na etnia e no país – ou seja – notícias sendo manipuladas (SACRAMENTO; MONARI; CHEN, 2020).

Ainda sobre este assunto, destacamos os atos de racismo; ódio; violência e intolerância religiosa contra os (as) migrantes e refugiados (as) de origem árabe e os (as) muçulmanos (as) residentes no país. No Brasil, a população de origem árabe e os (as) muçulmanos têm visto o preconceito da própria população crescer, mas sentem-se perseguidos, também, pelas forças de segurança do país.

Um fato inusitado sobre o assunto ocorreu na Câmara dos Deputados de Brasília no ano de 2016, conforme aponta o periódico *The Intercept* (2016) :

[...] Em um auditório da Câmara dos Deputados, repleto de homens fardados com uniformes de alta patente, o telão exibe imagens de um senhor com longas barbas grisalhas, óculos e uma tradicional touca na cabeça. Na primeira foto, o homem de cabelos brancos aparece em uma manifestação com bandeiras da Palestina. Em outra, está ao lado de uma mulher com os cabelos cobertos por um hijab, o véu usado por muitas fiéis muçulmanas. Os dois estão em cima de uma laje na favela. “Esta foto foi feita na favela da Maré (no Rio de Janeiro). O que essas pessoas estavam fazendo lá? Qual o objetivo delas?”, provoca o apresentador (THE INTERCEPT, 2016, p. s/nº)

Segundo o jornal *The Intercept*, o homem das fotos é Cesar Mateus Rosalino, 42 anos, um conhecido produtor cultural e ativista social que mora em Embu das Artes, na região metropolitana de São Paulo. Quanto a referida fotografia, Cesar disse que a foto foi tirada na laje em cima da casa onde mora – e não no Rio de Janeiro – que ele pousou ao lado de sua amiga. O entrevistado, ainda afirma que nunca esteve na Favela da Maré.

Vale reforçar que nenhuma acusação formal de terrorismo pesa contra ele, e também não há qualquer evidência de que tenha sequer tentado praticar qualquer ato desse tipo, entretanto:

[...] seu rosto foi exposto a 138 oficiais-alunos do curso de Altos Estudos Militares, da Escola do Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme), assim como a generais e coronéis já graduados. A ocasião era uma palestra sobre o preparo das autoridades brasileiras contra ataques terroristas, promovida pela Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CREDN) na tarde do dia 4 de julho, num evento transmitido ao vivo pela TV Câmara. No palco, o assessor internacional e de comunicação da Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional (CREDN) da Câmara dos Deputados, Marcelo Rech, acusava as pessoas na foto do protesto de fazer “apologia da Jihad” e, em seguida, questionava as “intenções” delas, sem apresentar informações concretas sobre quem são e por que estavam sendo expostas daquela maneira. “Não dá para saber até que ponto são extremistas”, disse Rech, deixando as suposições no ar para serem preenchidas pela imaginação dos militares (THE INTERCEPT, 2016, p. s/nº).

Figura 24 César e amiga posam para retrato em cima da laje de casa, município de Embu das Artes – SP



Foto: Diego Marquês; The Intercept, 2016.

Episódios como esse cometido contra Cesar Mateus Rosalino não é um fato isolado. Em Agosto de 2017 um vídeo de discussão entre dois homens foi publicado nas redes sociais e viralizou. As imagens mostram um refugiado sírio sendo vítima de agressão moral e ao patrimônio em Copacabana, na Zona Sul do Rio. Mohamed Ali, de 33 anos, que vende esfihas e doces árabes teve sua barraca depredada por outro comerciante por causa do ponto de venda. Nas imagens é possível ver um homem com dois pedaços de madeiras nas mãos gritando:

"saia do meu país! Eu sou brasileiro e estou vendo meu país ser invadido por esses homens-bombas que mataram, esquartejaram crianças, adolescentes. São miseráveis". Adiante no vídeo, ele ainda fala: "Essa terra aqui é nossa. Não vai tomar nosso lugar não".

Os agressores chegaram a derrumar a mercadoria de Mohamed no chão, que perguntou o motivo da hostilidade. Os agressores, então, gritam novamente para ele sair do Brasil. Outro incidente investigado pela polícia, foi o caso dos palestinos agredidos e presos na cidade de São Paulo. Os refugiados caminhavam pela Av. Paulista quando manifestantes de Grupos de Direita e do Movimento Brasil Livre (MBL) protestavam contra a Nova Lei da Imigração, aprovada pelo Senado em 2017. Por fim, destacamos o caso do imigrante colombiano que foi internado após comer marmita doada com pedaços de vidro na cidade de Vilhena, Rondônia, em Abril de 2019.

Nesses termos, retomo a fala de Amorelli (2020) que chama a atenção para o afloramento no Brasil de um fenômeno parecido no que acontece na Europa e nos EUA: “[...] o crescimento de uma ideologia de extrema direita com traços racistas e xenofóbicos [...]”. Essa conjuntura, aliada ao afluxo crescente do número de imigrantes e refugiados (as), principalmente (afriicanos; haitanos; sírios e venezuelanos), têm despertado o ódio de certas camadas da população que não aceitam pessoas estrangeiras em seu território.

Outra situação que evidencia a xenofobia brasileira é a seleção dos (as) migrantes cultural e etnicamente rejeitados. Em outras palavras, enquanto há uma boa recepção de judeus, norte-americanos e europeus; as populações indígenas nativas de outros países; as populações negras e os árabes muçulmanos são rejeitados (as). Para Amorelli (2020) essa marca é mais uma evidência da aliança estreita entre racismo e xenofobia.

Dessa forma, retomamos a discussão sobre a importância da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação. Para tanto, chamamos a atenção para o desenvolvimento de práticas educacionais com fundamentação teórica capaz de romper com o preconceito e/ou xenofobia. Sublinhamos também a pertinência dos projetos pedagógicos antirracistas, assim como cursos de formação continuada, interação com as famílias dos alunos (as). Questões que parecem alheias no Plano Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Anual da E. M. I. N. M.

C. Página da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC)

Realizamos também pesquisa na página da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) e podemos extrair algumas informações que dão conta de como a unidade escolar registra seu cotidiano utilizando a página institucional da SEDUC. Observamos que esta página de comunicação é utilizada pelas escolas do município para apresentar os trabalhos realizados pelos professores, alunos, comunidade escolar e são destacados alguns projetos, atividades das quais as escolas participam. No ano de 2015 foram publicadas fotografias que apresenta o trabalho desenvolvido pela escola referente ao Português como Língua de Acolhimento - PLE. O texto que acompanha a fotografia diz: “[...] haitianos e outros estrangeiros estão recebendo o curso de português com língua estrangeira. Após a conclusão do curso, os alunos são convidados a fazer a prova de certificação. Tendo conseguido bom resultado, o estudante estará apto a ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para receberem diploma de ensino fundamental e médio [...]” (SEDUC, 2015).

Figura 25 Programa Português como Língua Estrangeira - E.M.I.N.M



Fonte: SEDUC, 2015.

Outro exemplo das ações desenvolvidas pela escola foi a inclusão no Plano de Desenvolvimento Anual (PDA) aulas com temas que afetam os (as) migrantes, como xenofobia, racismo e trabalho escravo. Além disso, a escola desenvolve ações para promover o respeito à diversidade e a integração dos seus (as) alunos (as) migrantes, como show de calouros em português, espanhol, francês e crioulo; apresentação de danças típicas e nas

cerimônias de formatura executar o hino nacional de todos os países que fazem parte do corpo discente da EMINM.

Figura 25 Projeto de dança “Brasilidades”



Fonte: SEDUC 2019

Através da leitura dos documentos orientadores da escola, podemos inferir que o tema do acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes está presente nas práticas pedagógicas e no currículo da EMINM. Esses registros apontam para o compromisso da equipe gestora, corpo docente e administrativo em fomentar discussões que provoquem na comunidade escolar a refletir sobre a multiculturalidade da escola, o público atendido e a construção de métodos de ensino que ensejem a valorização dessa diversidade que a escola abriga, conforme expresso na seção 4.5.

5.5 Gestão e Coordenação Pedagógica: um olhar sobre colhimento

Neste subtópico apresentaremos a entrevista semiestruturada (em anexo) com a diretora (Claúdia Teixeira) e a vice-diretora (Juliana Diniz) da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos. As sujeitas da pesquisa autorizaram expressamente e sem ônus o uso da imagem e do nome, bem como dos depoimentos e pesquisas realizadas, englobando toda a produção científica, fotos, imagens e outros materiais relacionados, que por iniciativa das participantes, foram apresentados e entregues a pesquisadora para o desenvolvimento da dissertação. As entrevistas foram realizadas nas áreas internas da EMINM em dia e horário pré-determinado pelas sujeitas da pesquisa e seguindo os protocolos éticos e sanitários impostos pela pandemia da COVID19.

Claúdia Teixeira (diretora) é funcionária efetiva da rede municipal de ensino de Contagem, exerce a profissão docente há mais de 25 anos. Coursou licenciatura em Química e concluiu cursos de pós-graduação Lato-sensu na área da educação. Em 2016, assumiu a direção da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, cargo que ocupa atualmente.

Já a Juliana Diniz (vice-diretora) é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em História pela mesma instituição e especialista em gênero e sexualidade pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora efetiva da Rede Municipal de Contagem. No período de 2007 a abril de 2010, exerceu a função de assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Contagem acompanhando a política educacional do município nas temáticas de gênero, diversidade sexual e educação para as relações étnico-raciais. Entre maio de 2010 e outubro de 2011 assumiu a Diretoria de Inclusão, desta mesma Secretaria, agregando a política de inclusão dos (as) estudantes com deficiência ao escopo do trabalho. De outubro de 2011 a dezembro de 2012 exerceu a função de Coordenadora de Políticas para Mulheres da Prefeitura Municipal de Contagem. Em 2013, assumiu a docência na Rede Municipal de Educação. Em 2016, assumiu a vice-direção da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, cargo que ocupa atualmente.

A partir da fala da diretora e da vice – diretora, pontuamos sete (7) métricas importantes para se pensar a política de acolhimento dos (as) estudantes migrantes na EMINM, tais como: (i) efetivação da matrícula; (ii) diretrizes de classificação e/ou reclassificação; (iii) curso de formação continuada; (iv) aulas de reforço; (v) currículo multicultural; (vi) acolhimento das famílias; (vii) desenvolvimento de projetos de combate a xenofobia.

A. Efetivação da matrícula

Para avaliar as práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes na EMINM, um indício importante era saber sobre a posição da escola na efetivação da matrícula dos (as) alunos (as) migrantes documentados (as) e indocumentados (as):

“Há orientação de receptividade e acolhimento. Quando os alunos chegam geralmente sem documentos, a escola encaminha os indocumentados para a Secretária Municipal de Educação de Contagem. Já os que trazem documentos, mas em língua estrangeira o Sr. Phanel auxilia na tradução e estes são classificados e inseridos no seu ano/ciclo.” (Cláudia Teixeira)

“ A falta de documento não é motivo para não efetivar a matrícula dos alunos. Os que possuem documentação são inseridos ao seu ano/ciclo, aqueles que chegam sem documentação é aplicado uma avaliação

diagnóstica, respeitando as dificuldades, sendo a mesma ampla, focada em habilidades gerais e formalizada através de reclassificação” (Juliana Diniz) .

Em nota a SEDUC esclarece que oferta as escolas do município o serviço de “ [...] traduções de bilhetes, histórico escolar e materiais informativos do idioma crioulo ou francês para o português e vice-versa [...]” (CONTAGEM, 2015, p. 23).

Na nossa entrevista, tivemos a oportunidade de conversar com as secretarias da EMINM e elas mencionaram que recebem auxílio da SEDUC na tradução dos documentos escolares dos alunos haitianos, pois o Sr. Phanel George assessora a secretaria de educação na tradução dos documentos dos (as) alunos (as) migrantes do Haiti. Todavia, a escola também acolhe crianças de outras nacionalidades como colombianos (as), franceses (as), italianos (as) e norte americanos (as). Segundo as secretárias da EMINM, a SEDUC justifica que não consegue atender à procura das instituições de ensino por falta de equipe técnica qualificada, assim, fica a cargo das escolas a tradução dos documentos escolares dos (as) alunos (as) de outras nacionalidades.

B. Diretrizes de classificação e/ou reclassificação

Quanto às diretrizes de classificação e/ou reclassificação, as coordenadoras da escola informaram que o critério de classificação e/ou reclassificação adotado pela EMINM é a “ Ata de Classificação¹⁴” que consiste em um documento que permite colocar o aluno na série mais apropriada com seu desenvolvimento e experiência. Assim, o objetivo é posicionar o aluno na série/ano de escolaridade, período, etapa ou ciclo compatível com a sua idade, nível de desenvolvimento ou de conhecimento. Abaixo temos um exemplo da Ata de Classificação utilizada na EMINM:

“ O estudante X, nascido dia 03/05/2005, Haiti, filho de Y e Z, está matriculado nessa escola desde o dia 04/01/2017 no 2º Ano do 3º ciclo. Os responsáveis pelo estudante não comprovaram documentos ou histórico anterior por serem oriundos do Haiti e não possuem documentação, devido aos terremotos ocorridos naquele país. Durante o ano escolar o estudante foi submetido a diversos processos de avaliação e interação com seus pares de idade, sendo contado que o mesmo apresentou desenvolvimento das competências necessárias para ser classificado.” (Ata de Classificação da EMINM, 2020)

¹⁴ O respaldo legal para a classificação consta na Lei Federal 9334/94, art. 24, inciso II.

A classificação e/ou reclassificação poderá ocorrer durante todo o ano letivo, mediante requerimento da coordenação pedagógica, da direção, dos (as) professores (as) ou responsáveis pelo (a) estudante, conforme estabelecido na Lei Federal 9334/94.

C. Oferta de curso de formação continuada

O terceiro indicador que a escola deve atender para ser considerada uma instituição que acolhe os (as) alunos (as) imigrantes é a oferta de curso de formação continuada para o corpo docente. Ao mencionar na entrevista sobre a oferta de curso de formação, Cláudia Teixeira evidencia parceria entre a SEDUC e o Sr. Phanel George, presidente da associação de haitianos da cidade de Contagem.

Cheguei a cursar por um ano a oficina linguística de francês com o Sr. Phanel George no polo da Escola Municipal Newton Amaral. No entanto, não houve sequência no projeto. Veja! Houve a oferta do curso de formação de professores por um ano, depois acabou e não teve a oferta de novas turmas. Inclusive os professores fizeram um abaixo assinado para o Sr. Phanel continuar com o curso, mas não conseguimos. Eu penso o seguinte, inicia-se o projeto com ideias, vontades e questões, mas não há sustentabilidade no próximo ano. Não há sequência. Existem alunos e professores, mas a sustentação do projeto não acontece. (Cláudia Teixeira).

A partir da entrevista percebemos insatisfação referente a continuidade e/ou efetivação de programas de formação continuada para educadores e agentes públicos. Como podemos constatar no currículo de acolhimento de Contagem, a SEDUC ofertou em 2015 oficinas de francês para 25 profissionais da educação e agentes públicos nas regionais Petrolândia, Sede, Industrial e Ressaca. Contudo, a oferta do curso de capacitação restringiu-se ao ano letivo de 2015 não havendo oferta de novas turmas nos anos seguintes. Conforme aponta Phanel George, os eixos referentes à capacitação de agentes públicos e a formação continuada de professores foram interrompidos na transição do mandato de Carlin Moura do PCdoB (2013 - 2016) para a administração de Alex de Freitas do PSDB (2017- 2020).

Chama a atenção na fala das entrevistadas a preocupação com a interrupção dos eixos formativos de forma abrupta, desmotivada e injustificada. Dessa maneira, é possível inferir que a falta de uma política pública permanente de acolhimento dos (as) imigrantes no município de Contagem interfere no quesito aceitabilidade (TOMASEVSKI, 2006). Isto é, na obrigação e responsabilidade do poder público por garantir não apenas o acesso e a permanência do (a) aluno (a) imigrante na unidade escolar, mas também a oferta de uma formação de qualidade. Em nota, a Secretaria de Educação de Contagem afirmou que espera

dar continuidade ao Projeto Escola Sem Fronteiras na administração de Marília Campos do PT.

D. Aulas de reforço no contraturno

Sobre as ações e/ou projetos desenvolvidos na escola a favor da integração imigratória e socioeducativa, questionamos às coordenadoras de que forma o acolhimento dos(as) alunos(as) imigrantes tem sido trabalhado nos documentos orientadores da escola; utilizando como eixo de análise a seguinte questão: aula de reforço no contraturno escolar:

“Infelizmente não temos um projeto específico e consolidado para essa dificuldade através da Seduc. A escola (equipe pedagógica e corpo docente) vai trabalhar da melhor maneira possível, tentando vencer as dificuldades e diversidades.” (Cláudia Teixeira).

Alguns alunos chegam com ampla dificuldade de entendimento de nosso idioma. Recebemos esses alunos em sala sem intérprete durante as aulas. Assim, tentamos colocá-los sentados com outro aluno que tem facilidade de monitoramento” (Cláudia Teixeira).

“Quando eu era professora de química do 9º recebi uma aluna haitiana que não sabia falar português. Inicialmente, fiquei preocupada. Como eu iria ensinar química? a tabela periódica? se a menina não sabia nem o português. Então tive a ideia de fazer o sistema de parcerias em sala todas as atividades os alunos faziam em dupla e um ajuda o outro com a supervisão da professora, claro! Assim, em poucas semanas a jovem estava adaptada e não tivemos problemas em sala.” (Cláudia Teixeira).

“No caso dos haitianos todo processo até o início de 2020 tinha o apoio de um representante haitiano, Sr. Phanel George. Em relação às outras culturas, o coletivo se esforça para sanar as dificuldades.” (Cláudia Teixeira).

“Sr. Phanel era o responsável pelo acompanhamento dos alunos haitianos no contraturno escolar. Os alunos estavam indo bem e aprendendo tão rápido que não tinha a necessidade de fazer adaptações.” (Juliana Diniz)

Na entrevista podemos perceber que as dificuldades encontradas no processo de acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes em Contagem não é causada por falta de instituição e/ou interesse do corpo discente das unidades escolares que acolhe os (as) estudantes imigrantes, mas pela ausência de diretrizes que verse sobre a questão.

Na conversa, as coordenadoras informaram que aos alunos (as) imigrantes haitianos (as) é garantido apoio específico na aprendizagem da língua portuguesa. As aulas de português e o acompanhamento eram ministradas pelo Sr. Phanel George até o 1º/2020. Todavia o mesmo imigrou para a França e até o momento não houve contratação de professor (a) substituto (a).

E. Acolhimento das famílias

Outro quesito fundamental de análise sobre as práticas de acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes na unidade escolar é a oferta de programas voltados ao acolhimento das famílias no processo educacional (CATALÁ; RICO; USARRALDE, 2017). Deste modo, perguntamos às coordenadoras se a EMINM desenvolvia projetos específicos com as famílias imigrantes:

“Não existe trabalho específico com as famílias. A escola tentou fazer um projeto de acolhimento com as famílias no ano de 2020, entretanto, veio a pandemia da COVID19 e tivemos que finalizar o projeto.” (Cláudia Teixeira).

“ A escola não tem um trabalho específico de acolhimento das famílias, mas a instituição tem uma tradição no acolhimento da comunidade em geral e estendemos essa dinâmica para as famílias migrantes. No geral, acredito que eles se sentem bem acolhidos.” (Juliana Diniz).

A partir da fala das coordenadoras, foi possível perceber que as famílias imigrantes envolvem-se no processo ensino aprendizagem dos (as) filhos (as). Seja nas reuniões de pais, perguntar aos professores (as) sobre o calendário escolar, questionar como anda o desempenho dos filhos (as) e não permitir que os (as) mesmos (as) falem às aulas. É importante que, na medida do possível, a escola mantenha relações de diálogo com a família, pois as mesmas conseguem alinhar a rotina, acompanhar o desenvolvimento do (a) filho (a) e ajudá-los (as) no processo de acolhimento na escola.

Na entrevista, as coordenadoras disseram que embora as famílias dos (as) alunos (as) imigrantes sejam participativas e a escola tenha a intenção de desenvolver projetos com os mesmos existe a dificuldade em conciliar os horários que a escola disponibiliza para o atendimento aos pais e os horários de trabalho que, no caso da população imigrante, são, frequentemente, ainda mais longos.

Segundo a Pastoral do Migrante, existem cerca de 100 mil trabalhadores (as) imigrantes no Brasil, muitos (as) em condições análogas à de escravo (a), quer seja por falta de recursos; falta de acesso à educação e a informação; situação irregular no país; falta de proficiência do português; desconhecimento das leis brasileiras de proteção ao trabalhador e/ou ausência de políticas públicas adequadas que deixa milhares de pessoas em situação vulnerável.

Nesse cenário, a escola exerce um papel fundamental no processo de acolhimento bem sucedido, pois, conforme dito anteriormente, é base tanto para crianças e jovens que

acompanham suas famílias no processo migratório, como também para a subsistência e recuperação de suas condições de vida que começam em um novo país (CATALÁ; RICO; USARRALDE, 2017; COOMANS, 2016; CORREA; ALMEIDA, 2018; TOMASEVSKI, 2006; UNESCO, 2019).

F. Desenvolvimento de projetos de combate à xenofobia

Também perguntamos à coordenação se na EMINM ocorrem desafios relacionados ao preconceito e/ou xenofobia contra os (as) alunos (as) migrantes. Se sim, quais ações estão sendo desenvolvidas para solucionar o problema? Segundo as diretoras, a relação entre os alunos (as) brasileiros (as) e os (as) estudantes estrangeiros (as) nas dependências da escola é de profundo respeito, curiosidade e intercâmbio cultural. Todavia a vice- diretora, Juliana Diniz, disse que as vezes acontece das crianças reproduzirem expressões racista que ouvem em casa, nas mídias sociais, televisão, etc. Frases como “macaco” e “nega do cabelo duro”, foram ouvidas. No entanto, a coordenação pedagógica e a direção fizeram intervenção e as diferenças foram solucionadas.

Não tivemos problemas com preconceito contra os migrantes enquanto um grupo específico. Todavia, o Brasil sofre de racismo estrutural contra a população negra no geral. Às vezes aparece um apelido ou linguajar grosseiro, mas a escola busca combater isso. (Juliana Diniz).

Os haitianos, apesar de serem negros sofrem um racismo diferente. Acredito que o fato de falarem outras línguas os coloca em uma situação diferenciada. Eles são estrangeiros e falam francês e isso desperta a curiosidade das crianças. (Cláudia Teixeira).

Existe uma troca cultural entre os alunos brasileiros e haitianos. Os alunos brasileiros ensinam funk e os haitianos ensinam as danças típicas do seu país. (Cláudia Teixeira).

Inclusive, na última formatura a oradora escolhida pelos formando era uma haitiana. Outro fato curioso é que os alunos também solicitaram que tocasse o hino nacional do Brasil, EUA e Haiti. Tendo em conta que tínhamos alunos dessas nacionalidades formando. (Cláudia Teixeira).

Considerando que o racismo é histórico e estruturante da a sociedade brasileira, e portanto permeia todas as relações sociais e institucionais, é importante destacar que a relação entre a imigração e o racismo no Brasil não é um fenômeno recente motivado pelo novo fluxo imigratório, principalmente dos (as) imigrantes haitianos (as) e dos países africanos. É nesse contexto que se insere as políticas públicas de acolhimento e ação afirmativa, tais como o Projeto Escola Sem Fronteiras (CONTAGEM, 2015). Uma vez que, apesar da Lei 10.649; Lei

11.645; Lei 13.445 adotarem uma perspectiva em defesa dos direitos humanos, incluindo o combate à discriminação, racismo e xenofobia trata-se de diretrizes recentes e que não apaga o passado racista e xenofóbico adotado nas políticas migratórias brasileiras que permearam até a promulgação da CF88.

Conforme salientam as (o) entrevistadas (o), faz-se necessário o monitoramento, continuidade e a efetivação do Projeto Escola Sem Fronteiras enquanto política pública com potencial de transformar a realidade da população imigrante no país. Conforme aponta Menezes (2021, p.s/nº) :

[...] chamo a atenção para o mito de que o Brasil é um país amigável e acolhedor com todos os migrantes, e que as manifestações de preconceito, racismo ou xenofobia são exceções, ocultando assim o racismo estrutural no país e como ele exclui ou restringe direitos de pessoas migrantes [...].

A partir da fala das diretoras, foi possível identificar que a comunidade da EMINM possui uma percepção positiva sobre a recepção das crianças imigrantes, independente do estatuto legal, nacionalidade, raça e/ou etnia. Princípio que orienta a legislação nacional, e que os responsáveis pela sua efetivação na EMINM têm procurado respeitar. O corpo docente, gestores e equipe técnica, parecem sensibilizados em criar estratégias que ajudem os (as) estudantes migrantes em suas relações com os (as) colegas e o seu acolhimento na comunidade. Pouco a pouco, salientam as coordenadoras:

“ [...] vemos que a presença dos (as) migrantes têm contribuído para que a preocupação referentes ao acolhimento, direitos humanos, migrações, xenofobia e racismo esteja nas práticas pedagógicas dos (as) professores (as)”.

Contudo, apesar dos esforços empreendidos pela equipe da EMINM no acolhimento dos (as) estudantes imigrantes, ainda persistem algumas dificuldades resultantes de barreiras estruturais e institucionais que colocam obstáculo com relação à realização plena do direito humano à educação como a descontinuidade administrativa na Prefeitura de Contagem, dúvidas em relação a oferta do curso de formação continuada proposto no Projeto Escolas Sem Fronteiras, falta de profissionais qualificados (as) para trabalharem com os (as) migrantes no contraturno escolar e etc.

Conforme expresso nas falas abaixo:

O município de Contagem tem um currículo de acolhimento, no entanto a implementação dos projetos ficou a cargo das escolas. As coisas chegaram prontas para os professores. [...] Agora que o Sr. Phanel migrou para a França, quem vai dar continuidade ao programa? Vamos ter que procurar saber com a nova gestão sobre a continuidade do projeto Escola Sem Fronteiras. (Juliana Diniz).

É necessário manter um profissional que consiga trabalhar com esses alunos especificidades em monitoria no contra turno. O atendimento individualizado é essencial no princípio para esclarecer e sanar as dificuldades. Através desse profissional a equipe pedagógica consegue orientar o corpo docente no aprimoramento das habilidades gerais e específicas. (Claúdia Teixeira).

Acho necessário o desenvolvimento de uma política pública consolidada pelo município nas escolas que recebem esses alunos, voltada para adaptação dos vários migrantes que acolhemos de localidades diferentes. (Claúdia Teixeira).

Nas entrevistas com as diretoras da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, observou-se que a presença dos (as) alunos (as) migrantes levou ao desenvolvimento de práticas de acolhimento específicas pela unidade escolar. Sem gerar, no entanto, consenso sobre quais medidas uma escola deve incluir em suas práticas pedagógicas, currículo e/ou plano político pedagógico para otimizar o processo de acolhimento e atender às necessidades desta nova realidade. Ressalta-se que ainda persistem dificuldades no acolhimento dos (as) alunos (as) migrantes referente: (i) comunicação com as famílias, por desconhecimento da língua dos (as) responsáveis; (ii) falta de contato com as famílias que não se deslocam à escola, motivado pela irregularidade migratória ou devido a longas jornadas de trabalho (iii) ausências de projetos de mobilização da comunidade escolar numa perspectiva da interculturalidade; (iv) dificuldades de desenvolver propostas adequadas à diversidade dos (as) alunos (as), no Plano Político Pedagógico e no Plano de Desenvolvimento Anual; O PPP, apresenta tópicos, sobre acolhimento, mas não apresenta projetos de execução que justifique o título, mostrando sua exclusão na construção do projeto. O projeto apenas faz referência ao acolhimento de forma eventual, sendo citado apenas num anexo do documento no tópico “ projetos e programas desenvolvidos na escola”, mas não apresentou de que forma o acolhimento estava presente. Evidencia-se assim que é um instrumento que não tem a identidade da escola e não reflete a organização do trabalho pedagógico expresso na fala das coordenadoras. Por fim, destacamos (v) falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação na oferta de cursos de formação continuada dos (as) educadores (as) para aprender a lidar com a nova realidade.

CONSIDERAÇÕES

Nesta dissertação buscou-se investigar sobre o acesso à educação básica de alunos (as) migrantes no Brasil. A pergunta que se quis responder foi: como se dá o acolhimento de alunos (as) migrantes na rede municipal de ensino de Contagem?

A problemática sobre o acesso à educação básica de migrantes foi apresentada através do nosso instrumento de sondagem, cujos resultados apontaram que a demanda pelo acolhimento dos (as) alunos (as) estrangeiros (as) nas escolas é algo crescente no contexto nacional, estadual e municipal. Dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2021) apontaram que a matrícula de alunos (as) migrantes mais que dobraram na última década. Desse número, 64% estão matriculados (as) na rede pública de ensino e 7,1% das matrículas estão no Estado de Minas Gerais. Ainda segundo o Censo Escolar, o número de alunos (as) migrantes matriculados (as) na rede pública de ensino de Contagem era de 224 alunos (as), representando a segunda maior rede municipal do estado quanto ao número absoluto de matrícula de estrangeiros (as).

A chegada desse alunos (as) deveriam suscitar adequação da oferta de matrícula, das unidades escolares e a capacitação dos (as) docentes para acolher estes sujeitos (as), com vista ao cumprimento da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e da Lei da Imigração (2017). Porém, o que se percebe é a ausência, na maioria dos entes federativos, de qualquer ação nesse sentido. Apenas na cidade de São Paulo - SP, Florianópolis - SC e Contagem - MG é que foram publicadas leis orgânicas que discutem sobre o acolhimento dos (as) migrantes na educação básica.

No site da Secretária de Educação de Minas Gerais, encontramos, quatrocentas resoluções e decretos referente a educação básica entre 1988 e 2017, e sobre a temática educação e migração descobriu-se que não há uma política consolidada para os (as) migrantes. No Estado, existem normativas que versam sobre a diversidade nas escolas, mas estas se restringem nas chamadas “minorias”, exemplificadas na figura dos indígenas; quilombolas; ciganos; negros; deficientes e a população LGBTQIA+. Percebe-se, portanto, a insuficiência de políticas públicas voltadas para esse grupo social.

Nesse sentido, vale retomar um dos conceitos relacionados aos direitos humanos, que Katarina Tomasevski (2006) define como acessibilidade. Que consiste ao acesso à educação básica sem obstáculos econômicos, legais e/ou discriminatórios. Para consolidação deste propósito, a autora chama a atenção para a necessidade da organização de um aparato jurídico com bases bem estabelecidas e capaz de conferir o direito ao serviço, logo, o direito à educação, que deve enquanto tal ser reservado a todos.

No caso de Contagem, o aumento da matrícula de alunos (as) estrangeiros (as) e, posteriormente, o incremento da migração de uma população haitiana empobrecida; apresentando baixo nível de qualificação e pouca capacitação profissional, especialmente a partir de 2015, resultou na ampliação na cidade da Lei nº 2.719/95, que versa sobre a integração de povos provenientes de diferentes nações que residiam no município (CONTAGEM, 2015). No depoimento dos (as) entrevistados (as) percebemos que a devolutiva das unidades escolares com demandas de orientação para a atuação junto à esse público somadas às iniciativas individuais e organizadas da comunidade haitiana residente no município favoreceu a visibilidade da questão do acolhimento na Secretaria Municipal de Educação, que resultou no estabelecimento de um programa educativo de acolhimento da população imigrantes, o Escola Sem Fronteiras.

Contudo, percebe-se que embora o acolhimento dos (as) alunos (as) imigrantes permaneça na pauta de discussão do município, o programa vem sendo marcado pela descontinuidade e por insuficiência administrativa que acabou prejudicando a efetivação das ações de acolhimento. Assim, o Projeto Escola Sem Fronteiras publicado para a promoção cidadã cedeu espaço para uma ação conjuntural, cujas bases se sustentam em práticas de acolhimento fragmentadas, assistencialistas, imediatistas e ameaçadas pela descontinuidade da gestão municipal.

Já no estudo de caso, na Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, deparamos com barreiras em relação às mais variadas dimensões dos direitos humanos à educação. No quesito acesso, encontramos burocracia para o reconhecimento da documentação e revalidação dos históricos escolares; falta de preparo e diálogo entre as autoridades da Secretária Municipal de Educação e a escola; pouca humanização no atendimento da demanda escolar; falta de capacitação dos agentes públicos.

Uma vez matriculados, o olhar sobre a aceitabilidade desses (as) alunos (as) trouxeram subsídio interessante que assinala um ambiente escolar que pouco promove ações para acolher e recepcionar as crianças, os (as) adolescentes e os (as) jovens no sistema de ensino. Esse fenômeno em geral acontece motivado pela barreira linguística; ausência de uma rede de comunicação entre as famílias e a escola; dificuldade de desenvolver propostas adequadas as necessidades dos (as) alunos (as) imigrantes.

No que tange, finalmente, a adaptabilidade, desse direito, os desafios dizem respeito aos avanços e limites na implementação do projeto Escola Sem Fronteiras e do financiamento dessa ação; descontinuidade administrativa e a invisibilização dos (as) imigrantes na agenda pública municipal.

Faz-se importante ressaltar, que diferente da Europa, Estados Unidos e outros países em que a ampliação dos fluxos migratórios suscitou o aumento das discussões sobre as dinâmicas migratórias e as políticas de acolhimento, principalmente nos sistemas educativos. No Brasil, entretanto, pouco se fala sobre o acolhimento e que embora a questão tenha ganhado cada vez mais espaço na mídia após a escalada de conflitos fronteiriços na região norte do Brasil (SILVA, 2017; SILVA, 2018), e com a publicação da Nova Lei da Imigração (2017), a discussão sobre a questão do acolhimento desses (as) sujeitos (as) continua fora da agenda pública de discussão e que as poucas resoluções, pareceres e diretrizes que versam sobre o assunto centram-se na região sudeste, com destaque para a cidade de São Paulo (MORAIS, 2007; MESSAC, 2008; WALDMAN, 2012; FERNANDES, 2014; GONÇALVES, 2014; ALVES, 2015; MOLINARI, 2016; ROSA, 2016; SILVA, 2016).

Os resultados desta dissertação transmitem, por um lado, a imagem e as expectativas que os (as) migrantes e suas famílias têm sobre a matrícula nas escolas brasileiras e, por outro, as práticas de acolhimento que as escolas desenvolvem face a essa nova realidade. Tratando-se de um estudo de caso, o retrato que apresentamos é apenas parcial, não devendo ser generalizado a contextos e públicos diferentes. Contudo, a problemática que orienta a sua construção, assim como as conclusões que dele retiramos, poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas que promovam o acolhimento dos estudantes imigrantes no contexto escolar e, dessa forma, a sua recepção na sociedade brasileira.

Em se tratando de um tema novo para a agenda de pesquisa em educação, várias perguntas ainda estão por ser feitas e respondidas afim de suscitar reflexões e produção de conhecimento sobre o tema. Na nossa dissertação, uma questão a se considerar é que, apesar dos resultados obtidas na pesquisa documental, no levantamento estatística e o estudo de caso com os principais atores do processo de acolhimento dos (as) estudantes imigrantes no município de Contagem, a ausência de outras perspectivas constitui um limite para os resultados deste estudo. Dessa maneira, são sugestões para investigações futuras, abordagens que levam em conta outros (as) atores, institucionais e não institucionais, além de demais grupos de interesse na questão.

A Lei brasileira rege-se pelo princípio da universalidade do acesso à educação básica para todas as crianças, jovens e adultos residentes em território nacional, independente da nacionalidade ou estatuto legal. Princípios que regulamentam a jurisprudência que orienta o sistema de ensino de Contagem e que, os responsáveis por sua efetivação tem procurado respeitar. Contudo, a busca pela realização plena do direito humano à educação inclui, como apresentamos, critérios para além da universalidade do acesso. Sua realização acontece se as

dimensões da adaptabilidade, da disponibilidade, da aceitabilidade e da acessibilidade forem promovidas, efetivadas e asseguradas de maneira conjunta. O caminho para realização do acolhimento dos (as) estudantes migrantes de Contagem passa por todos estes desafios e, a nosso ver podem começar por um processo de desburocratização de barreiras estruturais e institucionais e na efetivação de uma política pública sobre o acolhimento de estrangeiros (as) nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Neil Franco Ferreira et al. **Formação Docente e a Temática Étnico Racial na Revista Brasileira de Educação da ANPED (1995 – 2015)** . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YWYm53mZw6vM6TYQYXK4VZb/?lang=pt> acesso em: 02 de Setembro de 2020.
- ALVES, Magda. **A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da Cidade de São Paulo**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- AMADO, R.S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados acesso em: 07 de junho de 2021.
- AMORELLI, Naira. **A xenofobia no Brasil e no mundo**. ADUS, G1, Mundo Educação e Toda Matéria. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2020/06/29/a-xenofobia-no-brasil-e-no-mundo/> acesso em: 10 de setembro de 2021.
- ANUNCIACÃO, Renata. F. M. **A língua que acolhe pode silenciar? reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”**. Revista Educação em Foco, v. 13, n. 1, p.35-56, 2018.
- BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. **Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, vol.34, n.1, pp.119-143, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-0982017000100119&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 27 de abril de 2021.
- BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. **Migração e educação: perspectivas socioculturais**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1153-1171, dez. 2015 . Disponível em: [Migração e educação: perspectivas socioculturais](#). acesso em 12 de março de 2021.
- BARRETO, L.P. Teles. **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas**. 1. ed. – Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil_A-prote%C3%A7%C3%A3o-brasileira-aos-refugiados-e-seu-impacto-nas-Am%C3%A9ricas-2010.pdf acesso em: 06 de agosto de 2020
- BRASIL, Paula Zambelli. **Eugenia e nacionalismo brasileiro: a contextualização histórica das políticas migratórias antes e após o Estado Novo**. Revista Política Hoje - Volume 27, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.
- _____. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 399 - 412. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf> acesso em: 07 de outubro de 2020.

_____. **Educação, direitos humanos: currículo e estratégias pedagógicas**, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_6_vera_candau_edh.pdf. Acesso em: 07 de outubro de 2020.

_____. **Multiculturalismo, Diferença e Práticas Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes. (Org.) (2008). Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Multiculturalismo.html?id=r9YbBAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false acesso em: 07 de Outubro de 2020.

LLORET CATALÁ, Carmen; CÉSPEDES RICO, Manuel; MARTÍNEZ USARRALDE, María Jesus. **Lo Que Hacen Las Mejores Escuelas Integradoras de Alumnado inmigrante: Indicadores de Buenas Prácticas**. Revista Interuniversitaria: Pedagogía Social, ano VIII, nº 27, 2017.

CASTRO, M. C. G. de; FERNANDES, D. **A Emigração dos Haitianos para cidades brasileiras: Desafios para políticas públicas de integração**. III Simpósio de Ciências Sociais: Cidade e Democracia, Belo Horizonte, 2014.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T. MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: OBMigra_RELATÓRIO_ANUAL_2020.pdf (mj.gov.br). acesso em: 21 de dezembro de 2020.

CLARO, Carolina. **Nova lei regula a situação de estrangeiros no país**. Agência Senado, 2017. Disponível em: [Nova lei regula situação de estrangeiros no país — Senado Notícias](#). acesso em: 23 de julho de 2020.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHEN, Xuewu; MONARI; Ana Carolina Pontalti; SACRAMENTO, Igor. **O vírus do morcego: fake News e a estereotipagem dos hábitos alimentares chineses no contexto da Covid – 19**. Comunicação e Inovação, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/7285/3182 acesso em: 10 de setembro de 2021.

COOMANS, Fons. **Educação como um Direito Humano para imigrantes: uma perspectiva de migração na educação**. Cátedra UNESCO em Direitos Humanos e Paz, Centro de Direitos Humanos da Universidade de Maastricht, 2016. Disponível em: <https://en.unesco.org/node/301084> acesso em 07 de outubro de 2020.

COUTO, Regina Célia: **Ambivalência e Pertencimentos Culturais e Nacionais nos Currículos das Escolas Bilingües de Fronteira**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Anais, Goiânia-GO, 2013.

CORREA, Maria Aparecida Pimenta da Cruz; ALMEIDA, Valquiria. **A Migração Haitiana no Estado de Minas Gerais: Um Estudo Sobre Políticas de Educação Inclusiva para**

Imigrantes Haitianos no Município de Contagem. Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v. 16, n. 1, p. 125-137, janeiro-junho, 2018.

CORTESÃO, L.; STOER, S. **Projetos, percursos e sinergias no campo da educação inter/multicultural.** Relatório Final, Porto: Centro da Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, 1995a.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. **Normativa da Educação em Direitos Humanos nas Nações Unidas e no Brasil.** Revista Âmbito Jurídico, 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/normativa-da-educacao-em-direitos-humanos-nas-nacoes-unidas-e-no-brasil/> acesso em: 07 de Outubro de 2020.

DEBASTIANI, J. A **Política Imigratória Brasileira na Revista de Imigração e Colonização (1940-1945).** Em Tempo de Histórias, n. 32, 21 ago. 2018. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/14704> acesso em 21 de julho de 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Imigração e Educação:** Discutindo Algumas Pista de Pesquisa. Pro-Posições, v. 15, n. 3 (45) - set/dez. 2004.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo; LOPES, Lorena Poliana Silva. **Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p.83.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed., 2. reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. - (Didática, 1).

FERNANDES, Valéria de Oliveira. **A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu.** Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação.** Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 23, maio/ago, pp. 16-35. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003/> . acesso em: 29 maio 2020.

FRANCA, Rômulo Atades; RAMOS, Wilsa Maria; MONTAGNER, Maria Inez. **Mapeamento de políticas públicas para os refugiados no Brasil.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 89-106, jan. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100006&lng=pt&nrm=iso acesso em 29 maio 2020.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. **Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões.** Cadernos de Pesquisa 2015, v. 45, n. 157 pp. 680-702. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143246> acesso em 04 de agosto de 2020.

FRITZEN, Maristela Pereira; MAAS, Martha Regina. **Relações entre Currículo e Dimensões Linguístico Culturais em um Contexto de Língua Minoritária.** 37ª Reunião Nacional da ANPED– 04 a 08 de outubro de 2015. Anais... UFSC – Florianópolis. 2015.

_____. **Línguas Adicionais em Escolas Públicas: discussão a partir de um cenário intercultural.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e 162012, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100130&lng=en&nrm=iso>. acesso em 20 de agosto de 2020.

GONÇALVES, Ana Lúcia Novaes. **Interculturalidade na cultura brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas.** Programa de Pós-Graduação em Educação UNINOVE. 2014.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **A Política de Promoção dos Direitos Humanos no Governo Lula.** Revista Debates, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10.ed. São Paulo: Cortez. 2005

Impactos da Pandemia da COVID-19 nas Migrações Internacionais – Resultados de Pesquisa/ Duval Fernandes; Rosa Baeninger (Coordenadores); Maria da Consolação Gomes Castro; Henrique Galhano Balieiro; Juliana Rocha; Felipe Borges; Luís Felipe Magalhães; Natália Demétrio; Joice Domenicone (Organizadores). Campinas, SP: Núcleos de Estudo de População “ Elza Berquó” – NEPO/UNICAMP, 2020, 686 p. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/impactos_pandemia/COVID%20NAS%20MIGRA%C3%87%C3%95ES%20INTERNACIONAIS.pdf Acesso em: 27 de agosto de 2021.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição Pereira e RAMOS, Natalia. **Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo.** *Psicologia Escolar e Educacional.* 2020, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834> Acesso em: 04 de agosto de 2021.

KREUTZ, Lúcio. **Escola Comunitárias de Imigrantes no Brasil: Instância de Coordenação e Estrutura de Apoio.** Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf> acesso em: 25 de agosto de 2020.

LAHIERE, B. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Redução ou prolongamento crítico?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n.78, p. 35-37, abr. 2002.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 2ª ed. São Paulo, Atlas, 224 p. 1991.

LASCOUMES, Pierre; Le GALÉS, Patric. Instrument. In: Boussaguet, Laurie; Jacquot, Sophie; Ravinet, Pauline. **Dictionnaire des politiques publiques.** 4a ed. Paris: Sience Po. 2014.

LINDOMAR, Wessler Boneti et al. **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. 2, 55 mb; e-book. Disponível em: <<http://portal-archipelagus.azurewebsites.net/farol/eduepg>> acesso em: 31 de dezembro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlo. **Didática: Coleção magistério 2º grau - Série formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, Menga; MARLI E.D.A, André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** - São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf acesso em 27 de abril de 2021.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. **Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação**. Pro-Posições, 23(1), 43-63. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/J67Nz7vwrBnkDBNbcyPNJtx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 de agosto de 2021.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 04 de agosto de 2021.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, R. Fracalossi; NETO, W. A. Desiderá; PENHA, B. Penha **O Mercosul e as regiões de fronteira**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/171101_livro_mercosul.pdf acesso em: 06 de agosto de 2020.

MORAIS, Paulo Tadeu de. **Fronteiras, idiomas e lousas: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo de 1990 e 2000**. Programa de Pós-Graduação em Educação UNINOVE.

NUNAN, Carolina; PEIXOTO, João. **Crise econômica dos migrantes brasileiros em Portugal**. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, nº 38, p. 253 – 250, jan./ jun . 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a14v20n38.pdf> acesso em 27 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Dalida Andrade. **O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> acesso em: 28 de maio de 2021.

PATARRA, Neide Lopes. **Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais**. Estudos Avançados, v. 20, n. 57, p. 7-24, 2006.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, Atlas, 180 p. 2009/2013

PERES, Elena Pájaro. **“Proverbial Hospitalidade? A Revista de Imigração e Colonização e o discurso oficial sobre o imigrante (1945-1955)”**. Revista Acervo.Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/107676> acesso em: 21 de julho de 2020

ROSA, Édina dos Santos. **A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSA, M.C. Fernandes; HELLMAN, Aline. **Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016.pp. 324.

RUSSO, Kelly, MENDES, Leila E BORRI-ANADON, Corina. **Crianças em Situação de Imigração na Escola Pública: Percepções de Docentes**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2020, v. 50, n. 175 pp. 256-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146943>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

SANTOS, Sonia Regina Mendes. **Formação Continuada: Decisão Institucional ou Espaço de Construção da Autonomia?** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9 - 10, jan/dez 2004.

SAYAD, A. **La Doble Ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado**. Prefácio de Pierre Bourdieu. Coleção Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales, nº 77. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

SAYAD, A. **O que é um imigrante?** In: SAYAD, A. Imigração ou os Paradoxos da Alteridade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 45-72.

SEABRA, T. **Adaptação e diversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico**, Lisboa: Instituto Ciências Sociais, 2010.

_____. **Estratégias familiares de socialização das crianças: etnicidade e classes sociais** (tese de mestrado), Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1994.

_____. **Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

SILVA, F.R.; FERNANDES, D. M. **Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração à sociedade brasileira**. Caderno de Debates, Refúgio, Migrações e Cidadania, v.13, p. 83 - 102, 2018.

SILVA, Janaina. **Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana**. Repositório Institucional da UFABC. 2016.

SILVA, João Carlos Jarochinski. **Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil**. In: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu/MG. Anais... 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-de-venezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file>. Acesso em: 29 maio 2020.

SILVA, Adria Costa. **A representação social da imigrante venezuelana nos periódicos boa-vistenses (2015-2017)**. Universidade Federal de Roraima. 2018.

SILVEIRA JUNIOR, Mesac Roberto. **A travessia que mancha o corpo: imagens da imigração e a educação transitória**. 2008 (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Dimas Antônio. **Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2017. 467 p.: il.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99986 Acesso em: 04 de agosto de 2021.

THE INTERCEPT BRASIL. **Deportação e trabalho escravo: Governo e Exército tornaram política migratória um desastre humanitário**. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/07/23/deportacao-trabalho-escravo-governo-exercito-migrantes-desastre-humanitario/> Acesso em: 04 de agosto de 2021.

_____. Muçulmanos brasileiros encaram perseguição e preconceito crescente sob novo governo. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/10/05/muculmanos-sao-perseguidos-pelas-autoridades-e-preconceito-no-brasil/> acesso em: 10 de setembro de 2021.

TOMASEVSKI, Katerina. **Human Right Obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. Right Education Primer No.3, 2006. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf acesso em: 07 de Outubro de 2020.

UNESCO. **Fulfilling the right to education for refugees and undocumented migrants**. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/fulfilling-right-education-refugees-and-undocumented-migrants> acesso em: 29 maio 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 6ªed. Campinas SP: Papyrus, 1991.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WROBLESKI, Stefane. **Imigrantes haitianos são escravizados no Brasil**. Brasil de Fato, 2015. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/28/sem-politicas-publicas-efetivas-imigrantes-sobrevivem-da-solidariedade> Acesso em: 02 de Setembro de 2021.

Fontes Nacionais

BRASIL. Decreto-Lei 406 de 04 de maio de 1938. **Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão do Ensino Primário**. Diário Oficial da União, Seção 04 de maio 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 maio de 2020.

BRASIL. Decreto-Lei 868 de 18 de novembro de 1938. **Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional**. Diário Oficial da União, 18 nov. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 26 de agosto de 2020

BRASIL. Decreto-Lei 1.006 de 29 de junho de 1939. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, Seção 1, 8 jan. 1921, p. 484. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em:

26 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980. **Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração.** Diário Oficial da União, Brasília, 21 ago. 1980. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm > Acesso em: 23 de julho de 2020.

Brasil. [Estatuto do Estrangeiro (1980)]. **Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata.** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 104 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf?sequence=1> acesso em: 06 de agosto de 2020.

BRASIL (1988): **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL (1990): **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL (1996): **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL (1997): **Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em: 26 de agosto de 2020.

BRASIL (1996): **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 07 de Outubro de 2020.

BRASIL (1997): **Lei Brasileira de Refúgio.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL (2002): Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-norma-pe.html> acesso em: 07 de Outubro de 2020.

BRASIL (2003): **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos.** Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL (2009): Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7037-21-dezembro-2009-598951-publicacaooriginal-121386-pe.html> acesso em: 07 de Outubro de 2020.

BRASIL (2014). Decreto nº 13.005, de 21 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm acesso em: 07 de outubro de 2020.

Brasil. PNE 2014 -2024. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso em: 07 de outubro de 2020.

BRASIL (2013). **Caderno de Educação em Direitos Humanos - Diretrizes Nacionais**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul.2020.

BRASIL. DCN (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto 9.199 de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm acesso em: 23 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei 13.445 de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, 25 maio 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm> Acesso em: 23 de julho de 2020.

BRASIL. BNCC (2017). **Base Nacional Curricular Comum**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 07 de outubro de 2020.

BRASIL. **Portaria 770, de 25 de julho de 2019**. Dispõem sobre o impedimento de ingresso a repatriação e a deportação sumária de pessoas perigosas ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-666-de-25-de-julho-de-2019-207244569> Acesso em: 04 de agosto de 2021.

CONTAGEM. **Atlas Escolar: histórico, geográfico e cultural**. Secretária Municipal de Educação, Contagem, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/debor/Downloads/atlascontagem.pdf> acesso em: 02 de setembro de 2020.

CONTAGEM. Projeto: Escola sem Fronteiras. Secretaria Municipal de Educação: Departamento de Diversidade e Ações Afirmativas. Contagem, 2015.

CONTAGEM, 2019. **Caderno das Relações Étnico Raciais: caminho para a construção de uma cultura não discriminatória e antirracista**. Departamento de Diversidade e Ações Afirmativas. Contagem, 2019. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2020/04/caderno-etnico-racial-versao-final.pdf> acesso em: 02 de Setembro de 2020.

CONTAGEM., 2019. **Caderno Municipal de Educação. Secretária Municipal de Educação, Contagem**. Disponível em: http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2019/03/lei_047372015_pmecontagem.pdf acesso em: 09 de setembro de 2020.

SÃO PAULO, 2018. **Documento Orientador CGEB/NINC - Estudantes Imigrantes: acolhimento.** São Paulo, julho de 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf acesso em: 07 de outubro de 2020.

Fontes Internacionais

Convenção dos Direitos da Criança. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf acesso em: 07 jul. 2020.

Convenção Internacional sobre a Proteção dos Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias. Disponível em: <http://cndhc.org.cv/images/download/Brochura%20DDH%20Convencao%20Migrantes%202015.pdf> acesso em: 07 jul. 2020.

Declaração de Dakar. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019033029-declaracao.de.dakar.educacao.para.todos.2000.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> acesso em: 07 jul. 2020.

Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. acesso em: 07 jul. 2020.

Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf> acesso em: 07 jul. 2020

ANEXO 1

Questionário Professor
1 - Qual a sua profissão?
2 - Qual profissão exerceu no Brasil?
3 - Por que resolveu imigrar para o Brasil?
4 - Qual o perfil dos (as) imigrantes haitianos (as) que chegaram no município de Contagem?
5 - Na sua percepção, por que eles estão migrando para essa região?
6 - Em geral, que atividades essas pessoas vão desempenhar no Brasil?
7 - É possível estabelecer qual é a perspectiva dessas pessoas em relação a sua vivência no Brasil?
8 - Na sua opinião os(as) migrantes que vêm para o Brasil com filhos(as) em idade escolar são bem acolhidos(as) nas unidades escolares do município?
9 - Quais são os aspectos que influenciam o processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes (recém-chegados) na escola onde lecionava? utilizando os seguintes aspectos: domínio da língua portuguesa; diálogo com o professor; convívio com os colegas, conhecimento da organização do sistema de ensino da escola (regime de faltas, número de disciplinas, número de aulas por dia).
10 - O senhor já tinha trabalhado em instituições de ensino no Haiti? se sim, qual era sua função/qual disciplina lecionava?
11 - Na sua opinião, qual a expectativa dos familiares quanto à escola que seus filhos/entes frequentam?
12 - O senhor considera que a legislação existente no município de Contagem para o acolhimento dos(as) alunos(as) imigrantes é adequada? Justifique.
13 - Considera importante o envolvimento da Secretária de Educação de Contagem (SEDUC) para auxiliar no processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes? Se sim, quais?
14 - A realidade do acolhimento de estudantes migrantes em Contagem mudou desde sua chegada? Se sim, como era antes e o que mudou?
15 - O senhor participou da elaboração do Projeto Escola Sem Fronteiras? Se sim, qual papel desempenhou?
16 - Globalmente, qual o balanço que faz do trabalho desenvolvido nas escolas para o acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes?

17 - Identifique algumas alterações, que considere importantes, ao processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes no sistema de ensino de Contagem.

ANEXO 2

Questionário Coordenação
1 - Dados Pessoais: nome, idade, cargo que desempenha na escola, formação acadêmica.
2 - Quais as orientações definidas pela escola para a matrícula dos(as) alunos(as) migrantes?
3 - Quais as diretrizes definidas pela escola para a organização dos(as) alunos(as) migrantes?
4 - Quais as principais preocupações da escola relativo ao acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes?
5 - Quais os principais desafios que têm surgido no processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes?
6 - De que forma o acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes tem sido trabalhados nos documentos orientadores da escola?
7 - Quais são os critérios utilizados para a colocação dos(as) alunos(as) migrantes (recém - chegados) nos ciclos/anos de escolaridade?
8 - Quais são as fragilidades que a escola encontra no processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes?
9 - A escola sentiu necessidade de definir medidas pedagógicas e/ou didáticas específicas para os alunos(as) migrantes? Se sim, quais?
10 - Existem projetos em curso específicos para estes (as) alunos(as)? Se sim, quais? Porquê?
11 - Quais os resultados?
12 - A escola tem recebido apoio da Secretária de Educação de Contagem (SEDUC) para auxiliar no processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes? Se sim, quais?
13 - Considera importante o envolvimento da Secretária de Educação de Contagem no apoio ao processo de acolhimento de alunos(as) migrantes na Unidade Escolar? Se sim, de qual forma?
14 - - Como é ensinada a língua portuguesa aos alunos que chegam à escola com outra língua materna?
15 - Como é vista a presença dos alunos migrantes na escola pelos outros alunos, pelo corpo docente e equipe escolar?
16 - Globalmente, qual o balanço que faz do trabalho desenvolvido na escola para o acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes? Identifique algumas alterações, que considere importantes, ao processo de acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes na escola.